



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**Recepção e uso de material escrito para formação de professor
alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da
Alfabetização**

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

**Recepção e uso de material escrito para formação de professor
alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da
Alfabetização**

Belo Horizonte
2010

Alessandra Latalisa de Sá

Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização

Tese de Doutorado 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 Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

S111r Sá, Alessandra Latalisa de, 1971-
T Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização / Alessandra Latalisa de Sá. - UFMG/FaE, 2010.
404 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade.
Bibliografia: f. 327-337.
Apêndices: f. 338-400.
Anexos: f. 401-404.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses.
I. Título. II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.412

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Doutorado

Tese intitulada **Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização**, de autoria da doutoranda **Alessandra Latalisa de Sá**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

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

Profa. Dra. Ceris Salete Ribas da Silva
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza
Faculdade de Educação – USP

Profa. Dra. Eliane Teresinha Peres
Faculdade de Educação – UFPel/RS

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Mônica Correa Batista (Suplente)
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Francisca Isabel Pereira Maciel (Suplente)
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2010

*Esta é, sem dúvida, a parte mais difícil deste trabalho:
dedicá-lo à memória de meu pai, Waltency.*

*Mas também, em nome da fé e da esperança,
dedicá-lo à vida de minha mãe, Leninha.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Aos professores das disciplinas cursadas, pela excelência do trabalho realizado.

À Professora Dra. Ceris Ribas e Professor Dr. Antônio Augusto Gomes Batista, membros da Banca de Qualificação e de Defesa, pelas valiosas contribuições.

Às Professoras Dra. Denise Trento Rebello de Souza, Dra. Eliane Teresinha Peres, Dra. Mônica Correa Batista e Dra. Francisca Isabel Pereira Maciel pela participação enriquecedora como membros da Banca de Defesa.

À Professora Beatriz Cardoso, que tão generosamente participou da Banca de Qualificação, pela disponibilidade e orientações de estudo.

À Professora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, minha orientadora, de forma muito especial, pela tranquila, cuidadosa, eficiente e objetiva orientação.

À cada um dos colegas – doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e bolsistas de iniciação científica –, pela generosidade e intensidade das interações e pelos constantes questionamentos e debates;

Aos educadores que me receberam nas secretarias de ensino e nas escolas, especialmente às professoras, que concordaram em participar desta pesquisa e me acolheram em suas salas, levando-me a repensar valores, crenças e ideologia, e às coordenadoras de ensino pelo empenho com que contribuíram para esse trabalho.

Aos colegas de trabalho da Escola Balão Vermelho, especialmente a Dri, pelo incentivo constante, Lêda e Bete, por apostarem sempre no desenvolvimento dos profissionais do Balão Vermelho, viabilizando nossa formação;

Aos colegas de trabalho da FUMEC.

À Maria Ângela Vasconcelos, Lucinha, Ana Maria Gomes, Ana Maria Galvão e Lulu pelas discussões esclarecedoras para o projeto;

À Esmeralda, pessoa muito especial, com quem pude dividir, mais de perto, as dificuldades enfrentadas no registro deste estudo;

À Aninha, pelo atendimento paciente e afetuoso às necessidades imediatas dos meus filhos e por cuidar de nossa casa enquanto eu estudava.

À minha irmã Kenia, por toda a ajuda.

Ao Marcelo, meu amor, e aos meus filhos, Guilherme e Laura, luz de todo dia, de quem este trabalho roubou um tempo precioso e sem retorno.
A minha mãe, meu maior orgulho.

À todos entrego a enorme alegria de me saber capaz de mais esta conquista.

Muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se nos campos teóricos do letramento, da alfabetização e do saber docente e visa contribuir para a construção do conhecimento acerca da formação do professor alfabetizador, as apropriações que faz dos textos de formação, sua prática em sala de aula e políticas públicas educacionais. Atualmente, no Brasil, há inúmeras pesquisas cuja temática é a formação de alfabetizadores, as quais enfocam a formação e a incorporação de paradigmas de alfabetização; outras analisam a formação de alfabetizadores considerando as condições de recepção num macro contexto. A finalidade aqui é ampliar tal análise, relacionando a formação de professores alfabetizadores ao uso da Coleção Instrumentos da Alfabetização, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2005. Busca-se identificar, sob o ponto de vista do professor, as condições de acesso e estudo sobre esse material, o uso que faz, em sala de aula: o que é utilizado, como e por que, além de possíveis impactos. Para tanto, a metodologia empregada baseou-se em observações sistemáticas e prolongadas da prática de alfabetização em sala de aula como também em análise e interpretação – que ocorreram, simultaneamente, à coleta, de forma interativa, durante todo o processo de investigação – de documentos e de entrevistas. Fundamenta-se, especialmente, esta pesquisa nos estudos sobre paradigmas de alfabetização empreendidos por Soares, Ferreiro e Chartier, formação de professores por Frade e Cardoso, e nas teorias de Schön, Chartier, Huberman e Perrenoud sobre saber docente. Entre as diversas variáveis que reconhecemos significativas para o trabalho do professor, o saber prático ocupou a centralidade no desenvolvimento desta pesquisa. Concluímos que há apropriações parciais de parte da Coleção como um todo e que tal fenômeno depende também da forma como se dá a formação continuada e do contexto específico da rede de ensino. O trabalho do professor no cotidiano da sala de aula não é de vetor único nem transposto diretamente de determinada formação, mas resultado de um processo constante de criação e recriação, construído mediante as informações acadêmicas disponíveis, os programas de formação em oferta, as exigências internas e externas à escola, as trocas entre os companheiros de trabalho, os inúmeros desafios enfrentados em seu trabalho de sala de aula, entre outros aspectos, todos mediados pelos saberes do professor que terminam por definir aquilo que é ensinado, o modo como e quando será ensinado. Numa dimensão mais individual, os professores avaliam, selecionam, usam e modificam as informações disponibilizadas em programas de formação, a partir de sua experiência profissional, principalmente, em função de seu trabalho diário. Considerando a dimensão social do trabalho do professor alfabetizador, indagamos se o contexto de trabalho do profissional, as condições de ensino de cada escola e de cada rede, as necessidades educativas locais estão no foco de atenção dos programas atuais de formação de professor. O grande desafio, neste sentido, é fortalecer o trabalho de profissionais que atuam diretamente nas instituições e que possam desenvolver estratégias de formação que não se esgotam numa política de cursos.

Palavras-chave: Alfabetização. Apropriação. Coleção Instrumentos da Alfabetização. Formação de professores.

ABSTRACT

This research is situated on the theoretical fields of literacy and of teaching knowledge and aims to contribute to the construction of the knowledge pertaining to the training of the literacy teacher, the appropriations he makes of the training texts, it's practice in classrooms and educational public policies. Currently, in Brazil, there are innumerable researches whose thematic is the formation of literacy teachers, which focus on the formation and the incorporation of paradigms of literacy; others analyze the formation of literacy teachers considering the conditions of reception on a macro context. The purpose here is to broaden such analysis, relating the formation of literacy teachers to the use of the "Coleção Instrumentos da Alfabetização" (Instruments of Literacy Teaching Collection), elaborated by CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/FAE/UFMG) in 2005. We strive to identify, from the teacher's point of view, the access and studying conditions of this material, how it is used in the classroom: what is used, how and why, besides possible impacts. For such, the methodology employed was based on systematic and prolonged observations of the practice of literacy teaching in the classroom as well as on the analysis and interpretation – that occurred, simultaneously, with the gathering of information, in interactive form, during the whole investigation process – of documents and interviews. This research is based, especially, on the studies about paradigms of literacy teaching undertaken by Soares, Ferreiro and Chartier; the formation of teachers by Frade and Cardoso, and on the theories of Schön, Chartier, Huberman and Perrenoud about teaching knowledge. During the development of this research, among the many variables that we recognize as meaningful to the teacher's work, practical knowledge occupied its center. During the first phase of data collection, the questions that involve the attention of the researched teacher are determined, especially, by the institutional conditions of the school and of the education network, for instance, the impact of the external evaluations in its appropriations. On the second phase, developed with another teacher, in another school, from another network and city, it was called to our attention the incidence of common elements to the works of the two teachers interviewed, especially in relation to (I) recording of collected data by means of evaluations, more specifically the use of charts and abbreviations for the levels of writing of its students; (II) evaluations; (III) use of the writing of lists in dictate activities; (IV) practice of daily routine writing on the chalkboard. With the goal of expanding the comprehension about what in fact becomes source material and the kind of use the teachers make of training modules, we accomplished the third phase of investigation, in which the teachers, in distinct times and spaces, discussed and analyzed materials which they produced themselves and used for work with their students, besides the documents elaborated by the school boards of their respective schools or sent to them by the city halls, to, then, in a comparative degree, one teacher analyze the material produced by the other. It was found that the most evident approaches with the Instruments of Literacy Teaching Collection, whose resonance in the work of the teacher seems relative, refer to the demands for organizational actions on the classroom and to the evaluation.

Key-words: Literacy Teaching. Appropriation. Instruments of Literacy Teaching Collection. Teacher's Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Exemplo de margens externas e seus conteúdos	84
Figura 2 –	Exemplo de quadro de aprofundamento	85
Figura 3 –	Imagem da capa do volume 1	87
Figura 4 –	Capa do volume 2	89
Figura 5 –	Exemplo de descrição de capacidades com definição de intensidade do trabalho em cada ano do 1º ciclo	90
Figura 6 –	Capa do volume 3	91
Figura 7 –	Fragmento da matriz de referência da avaliação diagnóstica	93
Figura 8 –	Ficha 1: Modelo para registro de avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas por aluno.....	94
Figura 9 –	Modelo para registro da avaliação de cada aluno tendo como referência o coletivo da turma	94
Figura 10 –	Modelo para registro de mapeamento da avaliação geral da turma ..	94
Figura 11 –	Exemplo de atividade para avaliação diagnóstica impressa em fichas numeradas com imagens	95
Figura 12 –	Exemplo de atividade para avaliação diagnóstica impressa em fichas numeradas	95
Figura 13 –	Capa do volume 4	96
Figura 14 –	Quadro com tipos de atividades, conteúdos e capacidades referentes aos cinco eixos e o nível de intensidade do trabalho e o grau de autonomia do aluno.....	98
Figura 15 –	Capa do volume 5	99
Figura 16 –	Modelo para registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas por turma	100
Figura 17 –	Capa do volume 6	101
Figura 18 –	Quadro sobre articulação entre avaliação diagnóstica e planejamento.....	102
Figura 19 –	Capa volume 7	104
Figura 20 –	Exemplo de Tira-Teima, que evidencia articulação entre teoria e prática.....	118

Figura 21 –	Exemplo de Tira-Teima, que evidencia articulação entre teoria e prática.....	118
Figura 22 –	Exemplo de indicação para uso e ampliação das fichas de atividades para avaliação diagnóstica.....	132
Figura 23 –	Exemplo de atividade Comparando letras e sons numa lista de frutas	133
Figura 24 –	Exemplo de atividade Comparando letras e sons numa lista de frutas (continuidade)	133
Figura 25 –	Exemplo de atividade Comparando letras e sons numa lista de frutas (continuidade)	134
Figura 26 –	Biblioteca pessoal de Rosa e equipamentos para produção de atividades	140
Figura 27 –	Coleção Ciranda das Letras.....	141
Figura 28 –	Coleção Alfabetização Silábica: <i>Tin-do-lê-lê</i>	142
Figura 29 –	Coleção 1001 Maneiras de Alfabetizar.....	143
Figura 30 –	Estante de livros no quarto da professora Rosa	146
Figura 31 –	Quadro de planejamento semanal de projetos, atividades e aulas especializadas.....	150
Figura 32 –	Lista de projetos, atividades e aulas especializadas agrupadas em módulos – Trabalho semanal.....	150
Figura 33 –	Planejamento da Alfabetização, QUADRO 6, v. 4, p. 56.....	153
Figura 34 –	Quadro da sala de aula contendo registro da atividade realizado pela professora Rosa.....	155
Figura 35 –	Quadro da sala de aula contendo registro da atividade realizado pela professora Fátima	156
Figura 36 –	Livro de literatura sobre o tema hipopótamo, hipopótamo de pelúcia e caderno de aluno contendo registro da atividade.....	156
Figura 37 –	Livro montado com cópias de obra literária a partir da obra de FRANÇA, Eliardo e FRANÇA, Mary. <i>A bota do bode</i> . Ed. Ática, 2000. Material produzido pela professora Rosa.....	171
Figura 38 –	Material para leitura e montagem dos nomes de animais da história. Material produzido por Vilma.....	171

Figura 39 –	Atividade de colorir os espaços em branco entre as palavras. Material produzido pela professora Rosa	172
Figura 40 –	Ficha 1, volume 5: Registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica	223
Figura 41 –	Ficha 1, do volume 3: Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas	224
Figura 42 –	Registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica enviado pela Secretaria de Educação de Contagem.....	225
Figura 43 –	Diagnóstico para organização dos reagrupamentos/2008 elaborado pela professora Rosa	226
Figura 44 –	Boletim elaborado por Rosa e Vilma	248
Figura 45 –	Boletim elaborado por Rosa e Vilma	248
Figura 46 –	Armário de aço onde são guardadas as coleções de apoio didático.....	265
Figura 47 –	Avaliação elaborada pela professora Teca a ser realizada no final do ano de 2009	275
Figura 48 –	Avaliação elaborada pela professora Teca a ser realizada no final do ano de 2009	275
Figura 49 –	Avaliação elaborada pela professora Teca a ser realizada no final do ano de 2009	275
Figura 50 –	Quadro elaborado por Sheila indicando as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças do primeiro ano do primeiro ciclo	277
Figura 51 –	Quadro de dados sobre resultado de avaliação elaborado pela professora Teca	282
Figura 52 –	Quadro elaborado por Rosa para organização de dados de seus alunos sobre alfabetização	286
Figura 53 –	Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca	292
Figura 54 –	Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca	292
Figura 55 –	Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca	292
Figura 56 –	Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca	292

Figura 57 –	Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca	292
Figura 58 –	Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca	292
Figura 59 –	Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor.....	293
Figura 60 –	Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor.....	293
Figura 61 –	Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor.....	293
Figura 62 –	Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor.....	293
Figura 63 –	Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor.....	293
Figura 64 –	Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor.....	293
Figura 65 –	Atividade elaborada pela professora Rosa.....	296
Figura 66 –	Atividade elaborada pela professora Rosa.....	296
Figura 67 –	Atividades elaboradas pela professora Teca	296
Figura 68 –	Atividades elaboradas pela professora Teca	296
Figura 69 –	Figurinhas para serem coladas no caderno	347
Figura 70 –	Reprodução reduzida de páginas do livro <i>O caracol</i>	349
Figura 71 –	Reprodução reduzida de páginas do livro <i>O caracol</i>	349
Figura 72 –	Cruzadinha.....	349
Figura 73 –	Para Casa elaborado por Vilma	352
Figura 74 –	Frente e do panfleto sobre a dengue	354
Figura 75 –	Verso do panfleto sobre a dengue	354
Figura 76 –	Atividade de reconhecimento do alfabeto selecionada pela professora Rosa.....	356
Figura 77 –	Atividade de montagem de nomes de imagens selecionada pela professora Rosa.....	357
Figura 78 –	Caça-palavras selecionada pela professora Rosa	358
Figura 79 –	Letra da música O galinho. Projeto ABC, modelo apresentado por Flor.....	359

Figura 80 –	Letra G: projeto ABC modelo apresentado por Flor	359
Figura 81 –	Para casa explorando a letra G.....	360
Figura 82 –	Sacolinha do projeto Uma história puxa a outra. Produzida pela professora Rosa.....	361
Figura 83 –	Folha de rosto com o título do projeto ABC	362
Figura 84 –	Índice do projeto ABC	363
Figura 85 –	Letra de música O elefante. Projeto ABC.....	364
Figura 86 –	Letra E. Projeto ABC apresentado	364
Figura 87 –	Montar palavras iniciadas com a letra E do projeto ABC	365
Figura 88 –	Escrever os nomes das partes do corpo do elefante do projeto ABC.....	365
Figura 89 –	Cruzadinha selecionada pela professora Rosa em revista de cruzadinha infantil de banca.....	368
Figura 90 –	Crianças consultando o alfabeto ilustrado afixado na parede da sala.....	369
Figura 91 –	Registro pela professora das frases formuladas pelas crianças	369
Figura 92 –	Cópia, no caderno, de frase do quadro.....	370
Figura 93 –	Fichas produzidas pela professora Rosa com material emborrachado	372
Figura 94 –	Montagem de palavras de acordo com a hipótese da criança	372
Figura 95 –	Montagem de palavras com ajuda da professora Rosa e de acordo com a hipótese da criança	373
Figura 96 –	Montagem de palavras com ajuda da professora Rosa e de acordo com a hipótese da criança	373
Figura 97 –	Professora fazendo intervenção na escrita do cartão de uma criança.....	375
Figura 98 –	Presente para as mães: cartão, desenho com moldura, pirulito de chocolate e poema.....	375
Figura 99 –	Poema sobre as mães. Material produzido pela professora Rosa a partir de Silvia Orthof, Ed. Nova Fronteira.....	376
Figura 100 –	Cópia e desenho sobre o dia do meio ambiente	377
Figura 101 –	Lista de nomes de 10 animais.....	378
Figura 102 –	Escrita de lista de uma mesma criança, em datas diferentes, com intervenções orais distintas feitas pela professora	379

Figura 103 – Escrita de lista de uma mesma criança, em datas diferentes, com intervenções orais distintas feitas pela professora.....	379
Figura 104 – Atividade elaborada pela professora Rosa.....	380
Figura 105 – Atividade elaborada pela professora Rosa	380
Figura 106 – Atividade elaborada pela professora Rosa.....	381
Figura 107 – Atividade selecionada pela professora Rosa na Coleção Alfabetização Silábica: Tin-do-lê-lê.....	381
Figura 108 – Atividade selecionada pela professora Rosa	382
Figura 109 – Cruzadinha selecionada pela professora Rosa selecionada em revista de cruzadinha infantil de banca.....	383
Figura 110 – Criança buscando informação no alfabeto ilustrado afixado na parede da sala de aula.....	387
Figura 111 – Informações a serem copiadas sobre o papagaio.....	390
Figura 112 – Fichas para serem lidas e copiadas confeccionadas pela professora Rosa.....	391
Figura 113 – Cópia de fichas confeccionadas pela professora Rosa.....	391
Figura 114 – Texto Viuvinha do projeto ABC	392
Figura 115 – Lista produzida por aluno sobre o tema Festa Junina.....	395
Figura 116 – Atividade para escrita de lista elaborada pela professora Rosa.....	398
Figura 117 – Cópia das frases elaboradas coletivamente	400
Figura 118 – Formação individual de frases a partir de palavras selecionadas pela criança.....	400

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Demonstrativo da quantidade, por volume, de alguns dos recursos gráficos utilizados.....	85
Quadro 2 –	Comparação entre atividades de avaliação elaborada pela professora Rosa e atividades do volume 3 – Avaliação Diagnóstica da Alfabetização.....	135
Quadro 3 –	Atividades trabalhadas pela professora Rosa em 12/05/2008	160
Quadro 4 –	Identificação das atividades desenvolvidas pela professora Rosa...	165
Quadro 5 –	Atividades realizadas pela professora Rosa e registradas no caderno de atividades e na coletânea do projeto ABC	202
Quadro 6 –	Propostas elaboradas pela professora Rosa para composição de palavras	205
Quadro 7 –	Avaliação realizada pela professora Rosa em maio de 2008.....	232
Quadro 8 –	Avaliação realizada pela professora Rosa em julho de 2008.....	236
Quadro 9 –	Avaliação realizada pela professora Rosa em setembro de 2008 ...	240
Quadro 10 –	Avaliação realizada por Rosa em novembro de 2008.....	242
Quadro 11 –	Comparação entre metas elaboradas por Rosa e capacidades apresentadas pela Coleção, volume 2	258
Quadro 12 –	Sugestões de atividades agrupadas por capacidades e de acordo com os cinco eixos propostos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade	343

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Comparação do nível de alfabetização dos alunos durante o 1º semestre	256
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CD	<i>Compact Disc</i>
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Proalfa	Programa de Avaliação do Ciclo Inicial da Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Capítulo 1 – Anunciando pressupostos teóricos	28
1.1 Linguagem escrita	28
1.2 Saber docente	35
1.2.1 Discussões teóricas sobre os saberes práticos do professor	36
Capítulo 2 – Abordagem teórico-metodológica	58
2.1 Considerações preliminares	58
2.2 Entrada no local de pesquisa, seleção da professora observada e coleta de dados e nova pesquisa de campo	60
2.2.1 Entrada no local de pesquisa	61
2.2.2 Seleção da professora.....	63
2.2.3 Entrada em campo	66
2.3 Coleta de dados	67
2.3.1 Entrevistas.....	67
2.3.2 Observação de campo	68
2.4 Segunda etapa da coleta de dados	71
2.4.1 Seleção da segunda escola e da segunda professora	72
2.4.2 A segunda professora	75
2.4.3 Coleta de dados e análises	76
Capítulo 3 – A Coleção Instrumentos da Alfabetização e a abordagem sobre o saber prático do professor	78
3.1 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.....	80
3.1.1 A Coleção Instrumentos da Alfabetização	82
3.1.1.1 Características específicas de cada volume	87
3.2 Breve descrição do contexto de formação, propostas e conteúdos dos cursos.....	108
3.2.1 Contagem.....	108

3.2.2	Belo Horizonte	113
3.3	A abordagem sobre o saber prático do professor na Coleção Instrumentos da Alfabetização	114
3.3.1	A organização da proposta de formação	115
3.3.2	A concepção de formação	119
3.3.3	O protótipo e o real: em busca da articulação de dois mundos	120
3.3.4	O saber prático no contexto de formação.....	122
3.3.5	A prática reflexiva e o contexto das interações	126
3.3.6	As fontes de conhecimento e a prática.....	131
3.4	Breve apresentação das fontes utilizadas pela professora a partir de sua biblioteca	140
3.5	Conclusão	146

Capítulo 4 – Estrutura do trabalho pedagógico: a rotina de sala de aula da professora Rosa

	professora Rosa	149
4.1	Atividades realizadas em dois dias consecutivos	159
4.1.1	Trabalho realizado no dia 12 de maio 2008 e identificação das atividades desenvolvidas:.....	160
4.1.1.1	Leitura coletiva do panfleto sobre dengue	161
4.1.1.2	Atividade diversificada em subgrupos	162
4.1.2	Trabalho realizado no dia 13 de maio 2008 e identificação das atividades desenvolvidas:.....	165
4.2	Projetos pedagógicos relacionados à alfabetização na rotina da professora Rosa	168
4.2.1	Projeto Uma história puxa a outra	169
4.2.2	Projeto Ciranda de livros	173
4.2.3	Projeto Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC)	174
4.2.4	Atividades específicas de leitura e escrita	185
4.2.5	Datas comemorativas.....	190
4.3	Mapeando as atividades relacionadas à alfabetização desenvolvidas ao longo de 2008.....	201
4.3.1	Formar palavras	204
4.3.2	Copiar	207
4.3.3	Escrever listas	211

4.3.4	Localizar letra em alfabeto ou texto.....	213
4.3.5	Localizar palavras e partes de palavras e escrever palavras	213
4.3.6	Escrever frase	216
4.4	Conclusão	217
Capítulo 5 – Avaliação: apropriações da Coleção feitas pela professora.....		221
5.1	Práticas de avaliação da professora Rosa	222
5.2	Avaliações diagnósticas: a relação entre a implementação feita pela escola e a proposta pela Coleção	232
5.3	Avaliações cotidiana e processual.....	245
5.4	Organização dos subgrupos.....	249
5.5	Influências da Coleção Instrumentos da Alfabetização nas reuniões, relatórios e atividades.....	254
5.6	Conclusão	261
Capítulo 6 – Ampliando os dados, contrastando realidades.....		264
6.1	Entrevistas com Teca (segunda fase de coleta de dados).....	264
6.2	Análise comparativa entre os dados obtidos através de entrevista e análise de documentos elaborados e/ou aplicados pelas professoras Rosa e Teca (terceira fase de coleta de dados)	280
6.2.1	O uso de quadros e abreviações para os níveis de escrita de seus alunos.....	281
6.2.2	As avaliações	291
6.2.3	O uso da escrita de listas em atividade de ditado	295
6.2.4	A prática da escrita da rotina diária no quadro	302
6.3	Conclusão	305
7 Considerações finais		310
7.1	Principais evidências da pesquisa.....	311
7.2	Sugestões para futuras investigações e limitações do estudo	318
Referências		327
APÊNDICE A – Questionário aplicado às professoras		338

APÊNDICE B – Questionário aplicado às supervisoras.....	341
APÊNDICE C – Quadro Eixos/Capacidades/Atividades/Página do volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização	343
APÊNDICE D – Um dia típico de trabalho em sala de aula	346
APÊNDICE E – Trabalho realizado no dia 12 de maio de 2008.....	353
APÊNDICE F – Leitura coletiva do panfleto sobre dengue	354
APÊNDICE G – Atividade diversificada em subgrupos	356
APÊNDICE H – Trabalho realizado no dia 13 de maio 2008	358
APÊNDICE I – Atividade relacionada ao Projeto ABC, especificamente à exploração da letra G	359
APÊNDICE J – Projeto Uma história puxa a outra.....	361
APÊNDICE K – Projeto Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC)	362
APÊNDICE L – Descrição do desenvolvimento de atividades abordando a letra E.....	364
APÊNDICE M – Atividades específicas de leitura e escrita	368
APÊNDICE N – Jogos feitos com material emborrachado e de papel.....	371
APÊNDICE O – Porta-retrato e cartão	374
APÊNDICE P – 5 de Junho – Dia do meio ambiente	377
APÊNDICE Q – Formar palavras	379
APÊNDICE R – Cruzadinha	383
APÊNDICE S – Cópia	390
APÊNDICE T – Localizar palavras e partes de palavras e escrever palavras.....	392
APÊNDICE U – Escrita de lista a partir de data comemorativa.....	395
APÊNDICE V – Escrita de frases	400
ANEXO 1 – Relatório coletivo semestral.....	401
ANEXO 2 – Relatório individual semestral	402
ANEXO 3 – Relatório do diagnóstico inicial da turma	403
ANEXO 4 – Metas específicas para a turma de Rosa em 2008.....	404

INTRODUÇÃO

Numa análise sobre a produção de pesquisas em alfabetização, identificamos vários estudos que indicam o fracasso da escola brasileira em fazer seus alunos se alfabetizarem – mais recentemente, alguns instrumentos que visam avaliar a alfabetização e letramento como habilidades vêm confirmando este problema¹ –, nas quais são apontados como causa dessa situação, entre outros aspectos, os modos de organização da escola, os agrupamentos dos alunos, a avaliação, as possibilidades de aprendizagem, as formas de ensino, o tempo de escolarização e também a formação de professores.

Mas nem sempre a análise da formação de professores conta com pressupostos que visam compreender o professor e sua construção de saberes, ao contrário, em geral, aponta a sua deficiência ou problema. Sabe-se que, no Brasil, ainda existem poucos estudos ou obras consagradas ao saber docente, trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado até pelas ciências da educação.² Além de outras deficiências³ presentes na atual produção acadêmica de pesquisas em educação, há o alerta de Tardif (2002) para um problema da pesquisa em ciência da educação, o qual consiste em abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, cujo foco é aquilo que professores deveriam ser, fazer e saber e não o que eles são, fazem e sabem realmente.

Entre as pesquisas cuja temática é a formação de alfabetizadores, ressaltamos algumas realizadas no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, na linha Educação e Linguagem, e no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. (Ceale/FaE/UFMG), as quais, por meio de estudos etnográficos, enfocam a formação de professores e a incorporação de paradigmas de alfabetização (FRADE, 1990; SILVA, 1994; SOUTO, 2009). Além dessas, citamos, especialmente, o trabalho de Beatriz Cardoso (1997), que analisa a formação de alfabetizadores considerando suas condições de recepção num macro contexto.

¹ Em 2004, foram divulgados resultados de duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros: a do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) e a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Cf. BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2002).

² Cf. TARDIF, 2002; GATTI, 2002.

³ ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 44 e GATTI, 2002, destacam algumas deficiências e enfatizam a necessidade de se reconhecer o enfrentamento desses problemas.

Propomo-nos a ampliar tal análise, relacionando a formação de professores alfabetizadores ao uso de material específico que, no caso, tem sido utilizado em todo o país desde 2005, a Coleção Instrumentos da Alfabetização,⁴ elaborada pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) e integrante do Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento.⁵ A Coleção Instrumentos da Alfabetização reúne perspectivas conceituais e metodológicas e explicita, em seu próprio título, a proposta de fornecer exatamente o que parece distingui-la de outros materiais de formação lançados anteriormente: sugestão de instrumentos da alfabetização. A diferenciação verificada produziria quais efeitos na formação de professores? Por ser também proposta alternativa à situação atual apontada, mediante desenvolvimento continuado, autônomo, individual ou coletivo da formação do professor, foi escolhida como o material de uso para a realização desta pesquisa.

No caso específico da formação de professor orientada por determinado material, produzido especialmente para processos de formação continuada, sabe-se que a recepção, a apropriação e o uso do material são influenciados também pelas condições de acesso dos professores ao material, pelas circunstâncias em que é introduzido tal material, pela sua distribuição e circulação, sua natureza, os saberes nele priorizados, os objetivos da formação que se anuncia, por quem o elaborou, pelo modo como é lido e discutido, entre outros aspectos.

A partir dessas reflexões, esta pesquisa propõe a investigação sobre a recepção pelo professor de materiais elaborados para a sua formação: o que é utilizado, como e por que. Considerando toda a complexidade e heterogeneidade que envolve o saber docente e suas condições de formação, interessa compreender aspectos da prática do professor com crianças que estão no ciclo inicial de alfabetização: como ele toma decisões em sala de aula, adquire e desenvolve determinadas competências, utiliza as fontes de informação a que tem acesso nos cursos de formação, e quais as repercussões da formação na atuação do professor.

Para tanto, a metodologia empregada baseou-se em observações sistemáticas e prolongadas da prática de alfabetização em sala de aula como também em análise de documentos e de entrevistas. Ressaltamos que a

⁴ A descrição do material de formação constitui o Capítulo 3 desta tese.

⁵ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC, composta de várias universidades públicas, elabora materiais e realiza cursos e acordos com escolas e redes de ensino para desenvolvimento da formação continuada de professores no Brasil.

interpretação dos dados ocorreu, simultaneamente, a sua coleta, de forma interativa, durante todo o processo de investigação. Porque se trata de pesquisa qualitativa, que envolve diversidade e flexibilidade constantes em um contexto de descobertas, valorizamos a observação, de fatos, comportamentos e cenários, na tentativa de compreender as intenções e significados das ações dos sujeitos da pesquisa.

Procurou-se identificar, no trabalho cotidiano do professor alfabetizador, as particularidades acerca do processo de recepção do material pesquisado, descrevendo-o e analisando os significados atribuídos pelo professor ao conteúdo da Coleção Instrumentos da Alfabetização; verificando a correlação entre as propostas apresentadas nos documentos e a sua utilização, ou não, pelo professor em sala de aula; além de analisar o ponto de vista do professor sobre este processo.

Situada no campo teórico da língua escrita, da alfabetização e do saber docente, este estudo visa contribuir para a construção do conhecimento sobre formação do professor, relacionando sua prática de sala de aula com as políticas públicas educacionais a ele dirigidas. Nesse sentido, a opção foi partir da discussão atualizada de alguns conceitos reconhecidamente relevantes para a compreensão de aspectos e relações significativas próprios da prática, em sala de aula, de professores alfabetizadores. Fundamenta-se esta pesquisa, especialmente, nos estudos sobre paradigmas de alfabetização empreendidos por Soares, Ferreiro e Chartier, formação de professores por Frade e Cardoso, e nas teorias de Schön, Chartier, Huberman e Perrenoud sobre saber docente.

A conceituação de alfabetização e letramento vem se transformando nas últimas décadas pela crescente necessidade de se apreenderem os usos sociais e as funções culturais, políticas e ideológicas da leitura e da escrita. Reconhecer que alfabetização se distingue de letramento, tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e de ensino, e que os dois processos são simultâneos e interdependentes tem provocado mudanças importantes para a área da alfabetização e para a escola. Presentes no material de formação pesquisado, tanto a alfabetização, designada como aprendizagem do sistema alfabético/ortográfico e sua lógica, quanto os usos sociais dos textos para leitura e escrita aparecem também nas práticas das professoras entrevistadas, embora nem sempre citados ou nem sempre trabalhados de forma articulada, conforme a Coleção Instrumentos da Alfabetização propõe.

Colabora para esse estudo a perspectiva psicogenética da aquisição da escrita, trazendo para o centro do debate o aluno, seu processo de apropriação do sistema de escrita e a interação com os usos e práticas sociais da língua, uma vez que se trata de pressuposto considerado pela Coleção Instrumentos da Alfabetização e, frequentemente, citado e/ou utilizado pelos sujeitos da investigação.

A análise da literatura educacional aponta também fatores de mudança no debate sobre formação de professores, cujo processo ainda se apresenta indissociado da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida, prevalecendo a ideia de legitimidade de um saber que se constrói pelas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais.

Embora não seja simples nem evidente a natureza dos saberes docentes, bem como a relação do professor com os saberes, reconhece-se, hoje, que a formação docente inicia-se antes mesmo da educação acadêmica e prossegue durante toda a vida profissional. Os diversos tipos de saberes práticos do professor começam a integrar propostas de formação consideradas inovadoras, cujo fim é desenvolver, de forma contínua, mecanismos e ações eficazes para a ampliação da competência profissional.

Certamente o professor tem muitos e diferentes saberes, adquiridos em diferentes momentos e oriundos de sua formação profissional como também de outras instâncias formativas disciplinar, curricular, profissional, das experiências; da interação com outras pessoas, inclusive com os alunos; instituições educativas e outros locais de cultura, por exemplo. Ao praticar esses saberes em sua profissão, o professor não somente os reproduz, como também os atualiza e os transforma, fazendo-os constituir, assim, os fundamentos de sua competência.

No cotidiano da sala de aula, esses saberes são confrontados frequentemente, seja pela dinâmica típica do trabalho com as crianças na escola, seja pela urgência, em situações diversas e originais que exigem criatividade, improviso e habilidade pessoal. Então, a atividade docente requer um saber em ação. Nesse processo dinâmico, constante e simultâneo, situado entre os espaços da formação e da ação, alguns saberes são incorporados à prática, outros, descartados; outros são criados, outros, adaptados.

Afinal, a questão é compreender como se dá o processo de recepção pelo professor alfabetizador de material elaborado para sua formação. Esta tese

apresenta a seguinte estrutura: esta introdução, sete capítulos, quatro anexos e vinte e dois apêndices.

No primeiro capítulo, são discutidos os principais pressupostos teóricos que dão base à investigação, com o objetivo de destacar a relevância dos saberes práticos do professor e o modo como são reconhecidos em programas de formação, mais especificamente na Coleção Instrumento da Alfabetização. Ressalta-se que, na análise desenvolvida nos capítulos seguintes, outros aspectos teóricos ficarão evidenciados, ora porque permitiram diálogos com os dados apurados ora porque facilitaram a compreensão do fenômeno estudado.

O segundo capítulo constitui-se na descrição de métodos e técnicas utilizados para a coleta de dados como também para compreensão e interpretação dos resultados.

No terceiro, descreve-se a Coleção Instrumento da Alfabetização – sua autoria, composição, projeto gráfico-editorial e, principalmente, os objetivos e conteúdo de cada um dos sete volumes –, considerando sua relevância como informação prévia para leitura desta tese, além do contexto em que ocorreram os cursos de formação ministrados pelo Ceale nas cidades de Contagem e Belo Horizonte. Brevemente, são apresentadas também as fontes utilizadas pela professora Rosa⁶ em seu trabalho de alfabetizadora. Por fim, aponta-se o modo como a Coleção Instrumentos da Alfabetização aborda o saber prático do professor.

O Capítulo 4 versa sobre o trabalho de alfabetização realizado pela professora Rosa. Por meio de um recorte da observação que fizemos por mais de um ano e da coleta de informação documental, selecionamos e descrevemos as atividades realizadas em dois dias consecutivos, consideradas as mais representativas do trabalho da professora, e os principais projetos desenvolvidos por ela, cujo objetivo explícito foi o trabalho com a aquisição do sistema de escrita. No mapeamento das atividades desenvolvidas ao longo de 2008, abordamos, exclusivamente, aquelas relacionadas à apropriação do sistema de escrita – aspecto mais priorizado pela professora – e à organização dos subgrupos no dia a dia do trabalho em sala de aula. Em seguida, é feita a análise das situações vivenciadas em sala de aula em interface com a Coleção Instrumentos da Alfabetização.

⁶ Utilizaremos pseudônimos para designar os profissionais envolvidos na pesquisa.

O Capítulo 5 aponta o tipo de relação que o professor mantém com o programa de formação. Descreve-se o modo como a professora Rosa se apropria da formação recebida, transformando e (re)criando as atividades propostas pela Coleção Instrumentos da Alfabetização, e apresenta as fontes que usa na elaboração de atividades e projetos.

No Capítulo 6, a proposta é ampliar a análise feita, mediante apresentação dos resultados da pesquisa complementar desenvolvida com outra professora, de outra rede de ensino. Fez-se breve estudo comparativo entre os dados apurados na primeira e segunda etapas da pesquisa, buscando outra forma de apreender o modo como os professores descrevem o que fazem e o que seus pares fazem, ainda a fim de se verificar as apropriações feitas em relação à Coleção Instrumentos da Alfabetização.

O Capítulo 7 traz as considerações finais, indicando principais evidências da pesquisa, sugestões para futuras investigações e limitações deste estudo já verificadas.

Ao final da tese, seguem-se os anexos e os apêndices que documentam, fundamentam e também ilustram a pesquisa encaminhada.

Capítulo 1

Anunciando pressupostos teóricos

A finalidade deste capítulo é situar as principais tendências de estudo que discutem a conceituação de linguagem escrita, base teórica para a pesquisa feita, a fim de se promover uma reflexão crítica tanto de temas e postulados referentes à linguagem escrita existentes na Coleção Instrumentos da Alfabetização, quanto dos paradigmas que informam a apropriação que a professora faz desse material.

1.1 Linguagem escrita

Ao longo das últimas décadas, os conceitos de alfabetização e de letramento vêm se transformando, em especial pela crescente necessidade de se apreenderem os usos sociais e as funções culturais, políticas e ideológicas da leitura e da escrita.⁷ Frequentemente, a noção de *fracasso escolar* é atrelada ao fracasso da alfabetização.⁸ Inicialmente concebida como fracasso da aprendizagem, estudos em sociologia da educação deslocaram a responsabilidade do aluno pela incapacidade de aprender para o contexto familiar, somado à pobreza e ao analfabetismo.⁹

⁷ Cf. SOARES, 1998, 2004, 2004; KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, 1995; FERREIRO, 2001, 2002; RIBEIRO, 1999; OLSON, 1997; OLSON e TORRANCE, 1995; COOK-GUMPERZ, 1991; CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996.

⁸ Enquanto os países pobres buscam explicação para o analfabetismo, bem como medidas de superação, países como França, Estados Unidos e Inglaterra, por volta de 1980, mobilizaram-se contra o iletrismo, o que não significa que questões relacionadas à alfabetização não sejam enfrentadas por eles. No entanto, são tratadas como questões distintas (Cf. SOARES, 2004c e FERREIRO, 2002). SOARES, 1989, também indica, em *As muitas facetas da alfabetização e Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita*, que os problemas da alfabetização não são apenas de natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, são também sociais, culturais e políticos.

⁹ Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb), de 2001, divulgados em 2004, relacionados ao desempenho dos estudantes brasileiros da 4ª série do ensino fundamental, comprovam que o fracasso na alfabetização é maior entre crianças negras que trabalham e vivem em regiões de piores indicadores sociais e econômicos.

No Brasil, até os anos 40 do século passado, o que servia de instrumento para identificar se a pessoa sabia ler e escrever era sua resposta pessoal e afirmativa sobre o tema, bastando a assinatura do próprio nome. Entre 1950 e 2000, questionava-se a pessoa sobre sua capacidade de ler e escrever um bilhete simples. Na última década, o nível de escolaridade atingido foi somado ao critério anterior, apontando para a ideia de que o acesso ao mundo da escrita impõe distintas habilidades, as quais vão além da assinatura do nome ou da escrita de um bilhete simples.¹⁰

A principal causa apontada para essa transformação relaciona-se à mudança conceitual da aprendizagem da língua escrita, que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 80. Segundo Soares (2004a, 2004c), no Brasil, a discussão acerca de letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização – o que tem levado à inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e, conseqüentemente, de certo apagamento e perda de especificidade da alfabetização¹¹ –, considerada por ela como um dos fatores que explicam o fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita hoje. A autora define letramento como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 39) e, alfabetização como a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 1998, p. 37).

Tal ampliação, conceitual também, foi motivada pelo paradigma cognitivista que, no Brasil, se difundiu como construtivista e socioconstrutivista, e baseou-se, inicialmente, nas pesquisas psicogenéticas que buscavam entender o processo de aprendizagem de qualquer conhecimento escolar. Entre nós, o paradigma cognitivista chegou pela via da alfabetização, representado pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita – desenvolvidos por Emília Ferreiro e colaboradores¹² e bastante difundidos.¹³ Foi largamente disseminado e constitui-se

¹⁰ Mais informações em Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, jul. 2004, p. 10-11.

¹¹ A esse apagamento da ação da alfabetização a autora também denomina *desinvenção da alfabetização*.

¹² Tais como TEBEROSKY, TOLCHINKY, PALÁCIO.

¹³ CASTORINA, In: FERREIRO, 2001, p. 91, atribui a grande difusão de *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro, ao fato de ter produzido uma revolução profunda nos enfoques tradicionais da psicologia da alfabetização e porque as dificuldades no processo de alfabetização tinham a ver, em boa parte, com a aplicação de teorias psicológicas totalmente falsas.

num quadro de referência para alguns programas nacionais de formação de alfabetizadores implementados no Brasil, a partir de 2001, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), da SEF/MEC. Além disso, essas referências foram objeto de discussão em vários congressos, publicações e ações de formação inicial e continuada de professores.

Realizadas com o objetivo de entender os processos e etapas construídas pela criança para aprender a ler e a escrever, pesquisas sobre como as crianças aprendem o sistema alfabético de escrita demonstram que, ao chegar à escola, os alunos trazem muitas informações sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita. Desde bem jovens, porque vivem em grupos que apresentam um grau maior ou menor de letramento, as crianças têm oportunidade de fazer uso da escrita e de buscar informações nos materiais escritos disponíveis, o que amplia as suas possibilidades de interação com a e pela escrita.

A perspectiva psicogenética da aquisição da escrita provocou mudanças importantes na área da alfabetização, trazendo, para o centro do debate, o aluno, seu processo de apropriação do sistema de escrita e a interação com os usos e práticas sociais da língua. O que prevalecia, até então, era a discussão sobre a eficácia de processos e métodos de alfabetização. Soares indica equívocos e falsas inferências decorrentes que produziram o que ela chamou de *desinvenção* da alfabetização: o privilégio da faceta psicológica da alfabetização, obscurecendo a sua faceta linguística – fonética e fonológica; a incompatibilidade entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; o pressuposto de que, apenas por meio do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza; e a dissociação entre alfabetização e letramento.¹⁴

Soares ressalta o quanto é importante reconhecer que alfabetização se distingue de letramento, tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e de ensino. Considera os conceitos distintos, mas interdependentes e indissociáveis, e aponta que a alfabetização só tem sentido em contextos de letramento que, por sua vez, só

¹⁴ Cf. SOARES, 2004a, 2004b e 2004c; FERREIRO, 2001, p. 146-147, ao discutir sobre a cultura escrita na primeira infância, também indica alguns mal-entendidos sobre seus escritos relacionados ao ensino da leitura e da escrita que podem somar às falsas inferências acima apresentadas: a de que as crianças “chegam sem saber nada ao ensino fundamental”, a de que “só o ensino fundamental se ocupa da língua escrita”, e a de que a criança aprende sozinha.

podem se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Pode-se considerar que a alfabetização não precede o letramento, que os dois processos são simultâneos e que alfabetizar, hoje, também significa letrar, criando possibilidades para que o aluno tenha acesso a conhecimentos e capacidades que lhe possibilitem entrar num mundo em que a maioria das relações entre as pessoas se organiza em torno da língua escrita.

O reconhecimento de tal relação de interdependência já produziu mudanças na escola, tanto conceituais, referentes aos aspectos que auxiliam na aquisição da alfabetização, quanto metodológicas, referentes ao modo pelo qual o professor vai trabalhar para favorecer a aprendizagem.¹⁵ No entanto, é preciso cuidado para se identificar e se compreender se o que poderia ser apenas um problema terminológico passou a promover insegurança, mal-entendidos e distorções entre professores, com consequências nas práticas de sala de aula com crianças que deveriam cultivar e participar de experiências variadas e significativas com a leitura e a escrita em seu processo inicial de escolarização.

Nesta pesquisa, que buscou compreender aspectos da prática de professores alfabetizadores, em sala de aula, consideramos importante tanto a discussão conceitual atualizada quanto a sua implicação no trabalho pedagógico.

É importante valorizar o impacto qualitativo que estas conceituações de alfabetização e letramento poderiam produzir, ou produzem, nas práticas, sendo esta uma proposta que vai além da dimensão técnica e instrumental do domínio do sistema de escrita, porque proporciona condição diferenciada na interação do sujeito com o mundo. Uma condição não garantida para aquele que apenas domina o código.¹⁶

Ressalta-se, então, que os aspectos metodológicos do trabalho com a linguagem escrita cumprirão seu propósito se a escrita for colocada num lugar de uso cotidiano, de modo a possibilitar o acesso tanto à sua dimensão estética e lúdica quanto à informação e aos valores próprios de uma sociedade letrada. Consideramos fundamental criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante:

¹⁵ Cf. LERNER, 2002; NEMIROVSKY, 2002; SOLÉ, 1998; TEBEROSKY e COLOMER, 2003; TEBEROSKY, 1994; TEBEROSKY e TOLCHUINSKY, 1996; TEBEROSKY e GALLART, 2004; CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996; LANDSMANN e TOLCHINSKY (1995), MOLINARI, (2008) e MOLINARI e CASTEDO, (2008).

¹⁶ SOARES, 1998.

práticas de leitura e escrita que ofereçam contato com material escrito pertinente, funcional, prazeroso; com diversos portadores e suportes,¹⁷ gêneros, funções e objetivos de escrita.

Outra questão a se destacar é o fato de crianças com baixo nível de letramento (não raro originárias de comunidades analfabetas ou de meios com práticas reduzidas de leitura e escrita) terem, possivelmente, a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização.

Embora a alfabetização, em seu sentido restrito, não tenha sido especialmente focalizada em algumas teorias que discutem a concepção de linguagem e, indiretamente, uma concepção de ensino, os pressupostos presentes em algumas abordagens podem ser comparados ao ensino da língua em geral, pois certos aspectos da alfabetização e letramento podem pender para determinadas concepções – por exemplo, o tratamento do sistema de escrita e dos gêneros textuais –, devido ao forte componente formal de alguns conteúdos que são tratados nesse nível de ensino. Por outro lado, a produção desse ensino ocorre em situações de interação com a língua, princípio que adotamos tendo em vista uma concepção interacionista da linguagem.

Aqui é fundamental a compreensão das perspectivas teóricas em torno do conceito de língua e linguagem, a fim de pensarmos as diferentes implicações que surgem a partir de cada abordagem. Os atuais estudos de linguagem se baseiam num percurso teórico que parte do viés da tradição gramatical – passando pela Linguística, tratando, em especial, das abordagens de Saussure e Chomsky, e pela teoria da comunicação – e vai até a noção de língua, sob a perspectiva teórica discursiva.

Por exemplo, Geraldi (1999), ao tratar das concepções da linguagem, resume-as: 1 – expressão do pensamento (sob os aspectos da gramática tradicional); 2 – instrumento de comunicação (conforme o estruturalismo e o transformacionalismo); 3 – forma de interação (linguística da enunciação). Interessante observar a correspondência, apontada pelo autor, entre cada concepção e as três grandes correntes dos estudos linguísticos.

¹⁷ Segundo TEBEROSKY e COLOMER, 2004, p. 48, portadores de texto são objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas; suportes de texto são objetos elaborados especialmente para a escrita (livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).

Conforme a primeira corrente, a expressão é construída no interior da mente, e sua exteriorização é somente uma tradução. Daí haver regras a serem obedecidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, diz Travaglia (1996). Na segunda, guiada pelo estruturalismo saussuriano e pelo transformacionalismo chomskiniano, a língua, considerada um conjunto de signos que se combinam segundo regras, é instrumento para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Segundo a última corrente, o mesmo autor afirma que a linguagem é tomada como um lugar de interação comunicativa, em que há efeitos de sentido entre os interlocutores.

Para o nosso trabalho interessa a concepção de linguagem como atividade sociointerativa, portanto como forma de ação que constitui um lugar de interação entre sujeitos, num determinado contexto social de comunicação e para um determinado fim.¹⁸

A linguagem, nesta perspectiva, foi, nos anos 40 do século XX, o objeto de estudo de Bakhtin (1986), que desenvolveu uma teoria na qual o que, de fato, o autor persegue é o processo linguístico, porque, para ele, a língua constitui um processo de criação contínua que se realiza pela interação verbal social entre os falantes.

Nesta direção, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, ela é constitutiva: é pela linguagem que os sujeitos se constituem mediante as interações sociais.

Bakhtin estabelece que o conceito-chave para se entender o processo linguístico é a enunciação, considerando que a linguagem se realiza na forma de enunciações individuais concretas. Para o filósofo russo, a língua é uma abstração se concebida isoladamente da situação social que a determina. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124).

É justamente a partir de distintas vertentes teóricas, cada uma com sua importância, que hoje podemos pensar a língua como um sistema discursivo, o *lugar*

¹⁸ VIEIRA e COSTA VAL, 2005, investem neste conceito na Coleção Alfabetização e Letramento, volume Produção de textos e escritos: construção de espaços de interlocução. Essa Coleção também foi elaborada pelo Ceale para a formação docente.

em que se configura a interação verbal, materializada em textos ou discursos, falados ou escritos.

Se considerada uma atividade/ação social, podemos concluir que a língua deve ser estudada como se apresenta socialmente, ao contrário de estudá-la abstratamente como sistema de formas e regras a ser seguido. Esta teoria implica a necessidade de compreendermos as suas variações e, conseqüentemente, assumirmos uma prática pedagógica de reflexão e análise sobre o conhecimento de língua que a criança possui (sua própria variedade de fala) e a língua ensinada na escola (a variedade padrão); as diferenças regionais e sociais de uso da língua e o seu prestígio social relativo.

A relação que ocorre entre a linguagem escrita e a linguagem oral – duas modalidades de uma mesma língua, em que cada uma delas possui especificidades de uso e também uma interfere em outra –, é aqui considerada sob o ponto de vista da continuidade, no que se refere tanto a seu aspecto tipológico quanto ao aspecto da realidade cognitiva e social. Este entendimento contraria o que pressupõe a perspectiva da dicotomia restritiva, que, considerando a língua um conjunto de regras e normas, registra a instância da fala como a do erro e do *caos gramatical*, portanto de valor menor em oposição à escrita, *locus* da norma e do uso correto da língua. Conforme teoriza Luiz Antônio Marcuschi (2001) fala e escrita se referem mais a processos e a eventos do que a produtos.

A escrita, de características materiais específicas, pode se manifestar por meio de alfabetos, ideogramas ou iconografias, mas sempre no plano do letramento como um modo de produção textual-discursiva.¹⁹ Pessoas não alfabetizadas, mesmo incapazes de ler e escrever convencionalmente, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros e/ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade; também há pessoas alfabetizadas e pouco letradas, que, mesmo dominando o nosso sistema de escrita, pouco identificam as possibilidades de seu uso.

Outro marco referencial importante, não apenas para o ensino da língua escrita é a prática da linguagem escrita usual, tal qual ocorre fora da escola. Nesse sentido, para o ensino da língua escrita destaca-se a questão do texto, falado ou escrito, cuja unidade de sentido se estabelece em determinada situação discursiva.

¹⁹ Cf. MARCUSHI, 2001.

De igual importância a diversidade dos textos com os quais as crianças devem interagir.

Sob um ponto de vista mais amplo, conforme tem defendido grande número de pesquisadores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Isabel Solé, entre tantos outros, o ensino da língua escrita pode permitir às crianças a apropriação de estratégias consolidadas para a produção de textos e de compreensão de leitura; porém este processo de aprendizagem é uma construção progressiva e não linear,²⁰ que se estende ao longo da vida, sem limite de possibilidades.

Este conjunto de referências está, de alguma forma, presente nos discursos sobre o ensino da língua e, especialmente, nos pressupostos que dirigem a discussão da alfabetização e do letramento de crianças em fase inicial de alfabetização; conseqüentemente, está presente também na Coleção Instrumentos da Alfabetização. Fica para nossa análise a indagação sobre quais fatores configuram a apropriação dessas ideias nas atividades que professores realizam em seu cotidiano, depois do acesso a tais pressupostos nos cursos de formação.

Algumas pesquisas vêm tratando a questão da apropriação de conceitos de alfabetização e letramento por professores – e aqui podemos citar a pesquisa de doutorado de Kelly Cristina Nogueira Souto (2009), desenvolvida no programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG. Nossa pesquisa soma-se a essa, com a diferenciação de que nos baseamos na apropriação de uma formação e de um material específicos que apresentam propostas conceituais e metodológicas de alfabetização e letramento, denominadas e configuradas como instrumentos da alfabetização.

1.2 Saber docente

Uma das questões postas para esta pesquisa refere-se ao impacto que os instrumentos de formação têm na prática pedagógica do professor e como, no cotidiano pedagógico, um instrumento normativo é transformado em atividade de sala de aula; conseqüentemente refere-se à relação do professor com os saberes.

²⁰ Cf. CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ, 2000, v. 1.

Sabemos que a natureza do saber docente não é simples nem evidente, por isso recorreremos à análise da literatura educacional, especificamente ao debate sobre formação de professores – do treinamento do técnico em educação, passando pela ênfase na formação do educador, até, hoje, um re-direcionamento para o professor-pesquisador.²¹

O presente tópico tem o objetivo de destacar a relevância dos saberes práticos do professor e o modo como são tratados em programas de formação, mais especificamente na Coleção Instrumentos da Alfabetização.

1.2.1 Discussões teóricas sobre os saberes práticos do professor

Nos últimos anos, pesquisadores têm somado esforços com o objetivo de aprimorar o instrumental teórico disponível para a realização de investigações que avancem a compreensão sobre a complexidade dos saberes docentes²² e sua relação com a prática de sala de aula, sobretudo a partir da crítica à racionalidade técnica e da necessidade de superação da relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e prática de sala de aula.²³

No seguimento dessas pesquisas, foi criada a categoria *saber docente*, que, segundo Monteiro (2001),

permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissional (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Trabalhos como os de Donald Schön, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Anne Marie Chartier e Michel Huberman exemplificam esta linha de pesquisas e

²¹ Cf. GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1992, 1995; SANTOS 1988, 1998; SCHÖN 1995.

²² Neste capítulo, usaremos como sinônimas as palavras **saberes** e **conhecimentos** bem como **docente** e **professor**.

²³ Levantamento de pesquisas nessa direção pode ser encontrado em GÓMEZ, 1995; MONTEIRO 2001 e BORGES 2001, por exemplo.

representam avanço significativo para a compreensão da especificidade do saber e da ação docente.²⁴ Neste capítulo, serão brevemente expostos além de tomados como referência.

A discussão referente aos saberes docentes proposta por Schön (1995, 1998, 2000) será a primeira a ser abordada aqui. Embora não seja um autor do campo da educação – seu trabalho concentra-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional –, sua obra traz contribuições para a epistemologia da prática profissional, permitindo melhor compreensão da formação, da atuação e do conhecimento do educador.

Ao usar conceitos como “zonas indeterminadas da prática”,²⁵ “talento artístico profissional”²⁶ e “conhecimento tácito”,²⁷ Schön (2000) desenvolve categorias subjacentes à prática do bom profissional que integram o pensamento reflexivo: (1) conhecimento-na-ação, (2) reflexão-na-ação, (3) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

(1) O conhecimento-na-ação, componente que orienta toda a ação humana e se manifesta no saber fazer, refere-se a esquemas implícitos consolidados em experiências e reflexões anteriores. Schön usa a expressão **conhecimento-na-ação** para se referir aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas ou operações privadas. Em ambos os casos o ato de conhecer está na ação. Nas palavras do autor,

²⁴ Todos estes autores criticam o “modelo da racionalidade técnica” em seu formato disciplinar e aplicacionista do conhecimento, argumentando em favor dos conhecimentos tácitos, da experiência, muitas vezes desvalorizados nos programas de formação profissional e docente. Chamam atenção para o modo como se apresentam aos profissionais e como são tratados os problemas da prática, ressaltando a presença de casos únicos que transcendem as categorias da teoria e da técnica prevista nas disciplinas e nos currículos de formação.

²⁵ SCHÖN, 2000, conceitua as zonas indeterminadas da prática como aquelas problemáticas em várias formas ao mesmo tempo, porque envolvem incerteza, singularidade e conflitos de valores. São também aquelas que escapam aos cânones da racionalidade técnica.

²⁶ Talento artístico é um exercício da inteligência, uma forma de saber fazer; está relacionado à perspicácia, intuição; é visto, pelo autor, como um componente essencial da competência profissional (Cf. SCHÖN, 2000).

²⁷ SCHÖN, 2000, p. 29, informa que foi Michael Polanyi que, em 1967, cunhou o termo **conhecimento tácito**. Com base nesse conceito, o autor aborda a capacidade de o profissional aprender novas habilidades, executar atividades complexas, sem, contudo, poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da sua *performance* real. Exemplo disso seria arrastar-se, andar de bicicleta, jogar tênis, etc. (Ver, também, SCHÖN, 1998).

conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente, e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal (SCHÖN, 2000, p. 33)

A (2) reflexão-na-ação é componente do pensamento prático, implícito nas atividades cotidianas. Quando atuamos, frequentemente pensamos, ao mesmo tempo, sobre o que fazemos. É o caso, por exemplo, quando, no meio de determinada ação, paramos para refletir com a intenção de interferir na situação em desenvolvimento, dando novas formas à nossa ação. Nesse processo podemos reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. Embora se trate de um processo de reflexão sem rigor, é de extraordinária riqueza na formação prática do profissional.

A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio da palavra. [...] Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio (SCHÖN, 2000, p. 33).

Gómez considera essa reflexão como “o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional”. (GÓMEZ, 1995, p. 104)

A distinção entre conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação, segundo Schön, pode ser sutil. Enquanto executa uma tarefa, alguém pode, habilidosamente, ajustar suas alternativas e alterar suas estratégias de acordo com as variações dentro do contexto que lhe é familiar.

(3) Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação refere-se ao pensamento retrospectivo sobre o que fizemos, de modo que se descubra como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Trata-se da utilização de conhecimentos para descrever, analisar e avaliar a *posteriori*, a partir da memória, a situação e suas ações, buscando compreendê-la e reconstruí-la. Esse tipo de reflexão supõe um conhecimento de terceira ordem: a análise dos dois processos anteriores, conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação, em relação à situação problema e o seu contexto. Nas palavras de Schön,

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. [...] É claro que sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. (SCHÖN, 2000, p. 35)

O (1) conhecimento-na-ação, a (2) reflexão-na-ação e a (3) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação constituem o *pensamento prático* do profissional (neste caso, do professor), com o qual ele conta em sua prática. Estes três processos “não são independentes, complementando-se entre si para garantir uma prática racional” (GÓMEZ, 1995, p. 105).

A segunda abordagem aqui colocada é a de Tardif e seus colaboradores. Por meio dela, tem-se a intenção, neste capítulo, de evidenciar a natureza dos saberes docentes, bem como a relação do professor com tais saberes. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) definem saber docente como “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e das disciplinas, currículos e experiências”.²⁸

Estas quatro fontes das quais o saber docente se origina são, sucintamente, caracterizadas a seguir. A primeira, os saberes da formação, relaciona-se às ciências da educação e saberes pedagógicos. Ao tomar o professor e o ensino como objeto de saber, essas ciências, além de produzirem conhecimentos, procuram incorporá-los à prática do professor. No entanto, a prática docente é também uma atividade que mobiliza diversos outros saberes, chamados por Tardif de saberes pedagógicos. Os saberes pedagógicos se articulam aos saberes das ciências da educação na medida em que buscam integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, com a finalidade de legitimá-las cientificamente. A segunda e a terceira, os saberes disciplinares e os curriculares, são vistas como produtos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, incorporados à prática por meio das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos. A quarta fonte, os saberes da experiência, é desenvolvida no exercício das funções docentes e na prática da profissão. São saberes baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento sobre o seu meio. Nasceram da experiência e por ela são validados.

²⁸ Esta citação pode ser encontrada, também, em TARDIF, 2002, p. 46.

São incorporados sob forma de *habitus*²⁹ e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. São saberes práticos (e não da prática) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões. (Tardif, Lessard e Lahaye 1991 e Tardif, 2002)

Considerando que todos esses saberes, articulados, são constitutivos da prática docente, o professor ideal

é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Assim, sendo os saberes disciplinares e curriculares produtos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, e sendo incorporados à prática através das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos, o saber específico do professor fica situado ao nível dos procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares.

Como os professores não controlam a definição e a seleção dos saberes pedagógicos propostos e/ou impostos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais), que assumem a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, o trabalho docente passa a ser apropriar-se desses saberes no decorrer da formação do professor, o que submete a prática docente ao que ela própria não produz e não controla. Nas palavras de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 221),

a relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

²⁹ A noção de *habitus* é analisada mais profundamente em BOURDIEU, 1998.

As pesquisas de Tardif e seus colaboradores indicam que o docente, na impossibilidade de controlar tais saberes, tenta produzir saberes através dos quais ele compreenda e domine sua prática, colocando, em lugar de centralidade, os saberes da experiência. Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que julgam sua formação, os programas de reformas ou os métodos de ensino. Vários dados dessa pesquisa, como se verá adiante, vão demonstrar que, em torno da experiência, uma professora vai incorporando ou descartando materiais que poderiam ser potencialmente aplicados em sua sala de aula.

Ao enfrentar a discussão conceitual a respeito da epistemologia da prática profissional,³⁰ Tardif (2000) elabora uma síntese de recentes pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos, caracterizando os saberes profissionais do professor como temporais, plurais e heterogêneos, além de personalizados e situados.

São temporais os saberes profissionais do professor porque adquiridos através do tempo, vindos de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua vida escolar. São utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Os saberes profissionais do professor são plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes, não são compostos por um repertório de conhecimento unificado, ao contrário, constituem-se de diversas teorias, concepções e técnicas; também porque, no trabalho, os professores procuram atingir diferentes objetivos que demandam conhecimentos, competências e aptidões diversas. São caracterizados como personalizados porque, raramente, se trata de saberes formalizados, objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis para se dissociarem das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. São situados os saberes profissionais do professor porque são construídos e utilizados em função de determinada situação de trabalho particular e, em relação a essa situação particular, é que ganham sentido.

Considerando a noção de trabalho docente como aspecto central de análise, Tardif (2000) conceitua “saber” como o “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas

³⁰ Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000, p. 10).

vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 11). As pesquisas desenvolvidas por Tardif e Lessard são claramente sociológicas, significando que, para os autores,

[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 48).

Esses conflitos e tensões, assim como o que a professora da pesquisa faz para acompanhar as exigências da escola e da secretaria de educação, são importantes para se compreenderem algumas motivações de apropriação de parte do material da formação escolhido para esta pesquisa.

O trabalho do professor, segundo os autores, possui aspectos formais e informais. Os primeiros são relacionados à divisão técnica do trabalho, à administração das tarefas e à demarcação das atividades segundo normas oficiais, legais, rotineiras. Os outros, marcados pela indeterminação das tarefas, generalidade dos objetivos educativos, imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os colegas de trabalho e com os alunos, envolvimento afetivo e pessoal, etc. Como se verá na análise dos dados, parte dessa formalidade, configurada em instrumentos de formação que a escola resolve eleger como parâmetro – tornando um material de formação um documento prescritivo –, acaba repercutindo nas escolhas que o professor faz no amplo espectro de uma formação feita. Outra parte fica subsumida na sua experiência, que fala mais alto, no momento da definição de suas rotinas e formas de trabalho. Poderíamos dizer, então, que esse segundo aspecto produz uma força quase contrária a algumas inovações? Trata-se, portanto, de um trabalho, ao mesmo tempo, flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. Para esses autores, “é necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista, se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 45).

Além disso, é preciso levar em conta, também, que a escola onde o trabalho é desenvolvido tampouco está isolada do mundo, ela se inscreve em um contexto social mais amplo e por ele é influenciada ao mesmo tempo em que o influencia. Sendo assim, as atividades escolares não são fechadas em si mesmas, são marcadas pelas contínuas interações humanas. Algumas delas, por exemplo, são forças externas à sala de aula, configuradas por avaliações em grande escala que regulam os resultados ou põem a escola ou a sala de aula na mira de outros olhares. Outras influências são decorrentes de modos de pensar a criança e o trabalho com a linguagem, através de paradigmas que circulam socialmente.

Nessa perspectiva sociológica sobre o saber e o trabalho docente, mais uma vez os autores ressaltam a importância de analisá-los em função de certas dimensões, privilegiando a atividade, o *status* e a experiência. Embora sejam dimensões estreitamente ligadas, eles consideram necessário distingui-las no plano teórico, pois pertencem a estratégias analíticas e metodológicas diferentes. Aqui, serão abordadas muito sinteticamente tal como os conceitos colocados previamente.

Reconhecer o trabalho docente como atividade é considerar que ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e socialização dos alunos, utilizando-se programas, métodos, livros, entre outros utensílios e técnicas. A atividade pode ser analisada sob dois pontos de vista complementares. Pode-se colocar o foco sobre (1) as estruturas organizacionais – nas quais é desenvolvida a atividade – que condicionam tal atividade de diversas maneiras; ou sobre (2) o desenvolvimento da atividade, as interações contínuas que se estabelecem entre professor, alunos, objetivos, saberes, resultados do trabalho do professor, ou seja, os aspectos dinâmicos da atividade docente. Esses dois pontos de vista são indissociáveis para os trabalhadores: a atividade é realizada sempre em ambiente organizado, que é, ele mesmo, o produto das atividades anteriores.

O trabalho como *status* diz respeito à identidade do trabalhador, construída tanto no interior da organização de seu trabalho quanto na sociedade. Essa identidade é entendida como construção individual ou coletiva e caracteriza-se pela heterogeneidade, destacando menos as instituições escolares e mais os trabalhadores mesmos.

A docência como experiência engloba, ao mesmo tempo, as duas dimensões anteriores (atividade e *status*), mas pode ser abordada também em função da experiência do trabalhador, do modo como esta é vivenciada e dada a

conhecer. Conforme já apontado anteriormente, a noção de experiência é fundada na prática e pode ser entendida como processo de aprendizagem espontânea que permite ao professor adquirir certezas correspondentes a crenças e hábitos advindos da repetição de situações e de fatos que o permitem controlar seu trabalho; também como a intensidade e a significação dada a determinada situação vivida por um indivíduo, ou a um conjunto de experiências decisivas que têm em comum o fato de referirem-se às interações e à realidade do grupo. Poderíamos dizer, então, que um professor que é reconhecido por seus pares e que obtém bons resultados tenderá a dar mais força a determinados acúmulos de sua experiência?

Tardif e Lessard (2005), ao considerar essas duas visões, chamam a atenção sobre a tendência de se privilegiar uma concepção estritamente individualista, até mesmo “psicologizante”, da noção de experiência. Os autores destacam que, no centro da experiência individual, há a dimensão social: “se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 52-53). Essa coletividade de saberes da experiência se expressa e aparece de várias maneiras, seja tendo outros como modelo, seja buscando saberes que estão circulando em esferas não oficiais ou acadêmicas; e podemos reconhecer que existe um circuito em que essas trocas de materiais e saberes funcionam. Alguns dados dessa pesquisa, sobretudo na análise das fontes que a professora utiliza para seu trabalho, dão a dimensão de que existe uma esfera de produção que caminha paralelamente àquelas consideradas legítimas e acadêmicas como, por exemplo, a de publicações vendidas em bancas com repertório de atividades-modelo a serem transportadas para a sala de aula.

Recuperando as ideias de Tardif sobre o saber implicado no trabalho docente e o destaque ao saber experiencial, bem como buscando uma relação com os três processos constituintes do pensamento prático proposto por Schön, pode-se afirmar que o êxito do professor em seu cotidiano de sala de aula depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Nesse sentido, Gómez (1995) argumenta:

Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso dos acontecimentos (GÓMEZ, 1995, p. 102).

Perrenoud (1993) também investe na reflexão sobre a prática pedagógica, procurando esclarecer alguns aspectos a ela relacionados. O autor considera que a investigação-ação é um caminho para a transformação dos laços entre a investigação e o ensino, por meio do confronto entre as respectivas práticas. Considera que, para "compreender melhor o que se passa, importa ter uma imagem adequada, realista, da prática pedagógica e da sua relação com o conhecimento" (PERRENOUD, 1993, p. 35). Destacamos aqui a bricolagem e os materiais enumerados pelo autor, a partir dos quais o professor inventa uma atividade, ou, em suas palavras, um projeto de atividades, cujo procedimento verificamos na prática observada:

- há os alunos, o seu número, as suas diferenças, os seus conhecimentos e lacunas, os seus hábitos de trabalho em comum, os seus interesses, as suas propostas, os seus projetos;
- há o conjunto de textos e documentos das mais variadas naturezas, organizados pelos professores ou pelo centro de documentação (livros, publicações periódicas, ficheiros, mapas, cartazes, fotografias, etc.);
- há os equipamentos técnicos disponíveis (gravadores, vídeos, máquinas fotográficas);
- há os materiais e os instrumentos necessários para os trabalhos manuais, para o *bricolage*;
- há o meio ambiente próximo, humano e material, os lugares, o habitat, o bairro e os seus habitantes, as suas atividades, as instituições, as profissões, a natureza, tudo o que rodeia a escola ou a turma, elementos que se podem tornar num objeto de observação ou num recurso para a realização de um projeto;
- há, muito menos palpável, o que poderíamos chamar de atualidade: as notícias ou a experiência direta dos acontecimentos, grandes ou pequenos, que afetam o mundo, o país, a cidade, o bairro, a escola, a turma ou uma pessoa em particular;
- há, por fim, toda a informação de que dispõe, em comum, o professor e os alunos, os seus conhecimentos, as suas culturas (PERRENOUD, 1993, p. 48-49).

O autor problematiza o modo como esse conjunto de materiais é combinado pelo professor para criar um projeto de atividade, além de nos indicar que, para saber mais sobre isso, é necessário compreender melhor as operações

mentais envolvidas no trabalho do professor, quando intervém em uma atividade e realiza suas condições concretas. Relacionado à preparação de atividades, introduz a ideia de bricolagem, que pode elucidar a elaboração feita pelos professores dos variados saberes. O sentido dado à bricolagem difere daquele denotativo, do dicionário.³¹ Perrenoud lança mão da "bricolagem intelectual", que Lévi-Strauss propôs, em *La pensée sauvage*, para o pensamento mítico. Os professores dedicados a uma pedagogia ativa criam atividades, jogos, situações de aprendizagem que necessitam da existência de materiais, regulamentos e dinâmicas. Essas atividades dificilmente são realizáveis a partir de materiais pré-concebidos.

Assim, a bricolagem não se define pelo material produzido, mas pelo "modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, re-utilizar textos, situações, materiais". (1993, p. 49) Tal modo de produção pode levar ao uso de materiais obtidos em diferentes fontes, muitas vezes desconhecidos ou desatualizados, originando conteúdos desconexos ou até contraditórios.

O bricoleur está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas; mas, contrariamente ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de instrumentos, pensados e concebidos à medida do seu projecto: o seu universo instrumental é fechado, e a regra do seu jogo é a de se desvencilhar sempre com o que está à mão, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projecto do momento, nem com qualquer outro projecto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o stock, ou para o melhorar graças aos resíduos de construções ou de destruições anteriores [...] os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que é algo que ainda pode vir a servir (LÉVI-STRAUSS *apud* PERRENOUD, 1993, p. 47).

No caso em questão, a Coleção Instrumentos da Alfabetização oferece “[...] parâmetros ou instrumentos maleáveis para que o alfabetizador disponha de elementos para organizar sua prática de ensino, de acordo com suas necessidades e opções teórico-metodológicas” (v. 1, p. 11). No entanto, o que se verificou, nesta

³¹ No *Dicionário eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa*. 2009. Encontramos a seguinte definição para bricolagem: “1 montagem ou instalação (de qualquer coisa), feita por pessoa não especializada; 2 execução de trabalhos ou reparos caseiros fáceis (p.ex., de carpintaria), por alguém não especializado em tal coisa; 3 conjunto de ferramentas, implementos e afins us. na atividade ou passatempo da bricolagem”.

pesquisa, é que os materiais utilizados pelas professoras Rosa e Teca, na produção de atividades, são outros, conforme detalhamento nos Capítulos 3 e 6.

Bourdieu (1983a, 1983b), movido por outro tipo de preocupação e em estudos fora do campo da educação, traz o conceito de *habitus*³² que, interpretado nesta pesquisa, oferece contribuições para avançarmos nas reflexões sobre os conhecimentos que estruturam a ação prática do professor. Perrenoud, que relaciona o conceito de *habitus* à discussão sobre educação, explora-o em diversos artigos, entre os quais, ressaltamos:

[...] conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos (BOURDIEU, 1972, p. 209, *apud* PERRENOUD, 1994, p. 49)

ou ainda esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apropriações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (BOURDIEU, 1972, p. 178-179, *apud* PERRENOUD, 1994, p. 49).

A interpretação de Nogueira, sobre o conceito de *habitus*³³ em Bourdieu, complementa o que aqui apontamos:

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados (NOGUEIRA, 2006, p. 44).

Ainda de acordo com Bourdieu, *habitus* não pode ser interpretado como uma estrutura sedimentada e imutável; é um sistema de disposições incorporadas, mas aberto e em contínua transformação a partir das novas experiências do sujeito.

³² SETTON, 2002, em sua pesquisa de pós-doutorado, lembra que podemos localizar a presença do conceito de *habitus* em obras mais antigas do autor (1964a, 1964b, 1970, entre outras).

³³ Para um aprofundamento da discussão sobre o conceito de *habitus*, ver também NOGUEIRA, 2002.

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação”, o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina (BOURDIEU, 1983a, p. 106, *apud* SETTON, 2002, p. 65, grifo do autor).

Em outro capítulo do mesmo livro, Perrenoud identifica alguns instrumentos conceituais que nos auxiliam na reflexão sobre as práticas pedagógicas, a saber: a prática entre rotina e improvisação regulada; a transposição didática entre epistemologia e bricolagem; o tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação. Desses, destacamos o conceito de transposição didática. Para o autor,

A gênese dos saberes doutos ou das práticas sociais está pouco relacionada com o seu modo de apropriação no contexto escolar: a aprendizagem é interceptada pela prática e por necessidades reais, e realiza-se mais a partir de situações de aprendizagem do que da resolução de verdadeiros problemas; a avaliação é mais externa do que centrada no êxito ou fracasso da aquisição; a maestria teórica e o respeito pelas regras impõem-se a eficácia prática; a compreensão e a obrigação alteram as relações sociais (PERRENOUD, 1994, p. 24).

Sobretudo, importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado, sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contato didático viável, que fixa o estatuto do saber, a ignorância do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas. A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contrato didático baseiam em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes (PERRENOUD, 1994, p. 24).

Caracterizar a profissão docente pela justaposição de competência acadêmica e de competência pedagógica nada mais é do que uma falácia, pois, para esse autor,

Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. É o que Chevallard, na esteira de Verret, designa por transposição didática (PERRENOUD, 1994, p. 25).

No entanto, o historiador André Chervel considera a teoria da transposição didática³⁴ pertinente apenas ao campo da didática das matemáticas. No seu texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1999), o autor apresenta uma proposição antagônica à teoria em questão, afirmando que o estudo da história das disciplinas evidencia o caráter criativo do sistema escolar. Essa discordância em relação a Chevallard foi indicada também por Forquin, em seu artigo *As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa* (1996). No artigo *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões* (2005), também Júnior e Galvão destacam diferenças entre os dois teóricos, Chevallard e Chervel.

Em direção ao uso que o professor faz de seus conhecimentos em sala de aula, incluindo as relações entre conhecimento pedagógico e prática pedagógica, acrescentam-se aqui as contribuições de Anne Marie Chartier e Michel Huberman.

A partir dos trabalhos de Anne Marie Chartier a respeito dos processos de formação do professor, seu saber e sua atividade docente,³⁵ podemos identificar certo número de problemas e contradições entre pesquisa e formação, de um lado, e formação inicial e formação contínua, de outro³⁶ e repensar a legitimação que é dada ao saber teórico nos discursos que apregoam que o saber teria como fonte

³⁴ Embora tenhamos iniciado nossa abordagem do conceito de transposição didática pelos estudos de PERRENOUD, este tem em YVES CHEVALLARD a principal referência. Em sua obra *La Transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. 1991, CHEVALLARD retoma o valor dos saberes escolares para uma reflexão pedagógica, destacando as interrelações entre o saber (S), professor (P), aluno (A). Em sua teoria da transposição didática, o autor problematiza o saber escolar, expondo enfaticamente a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência, “saber sábio”. Mais que isso, propõe-se a pensar o sistema didático a partir dessa dimensão, com base na abordagem epistemológica do saber ensinado. Portanto, o que busca é dar visibilidade à distância entre o saber ensinado e o “saber sábio”, partindo do pressuposto de que o ensino de determinado elemento do saber só será concretizado, se esse mesmo elemento sofrer transformações, tornando-se apto a ser ensinado. Sendo assim, os objetos de ensino são criações didáticas que emergem das necessidades de ensino, e a essa transformação de objeto de saber em objeto de ensino é o que chama de transposição didática.

³⁵ Sobre este tema e, mais especificamente, sobre formação de professores nas áreas da leitura e da escrita (Cf. CHARTIER, Anna-Marie; CLESSE, Christianne; HÉBRARD, Jean, 1996 e CHARTIER, Anna-Marie, 1999).

³⁶ Análise de artigos e problemas relacionados a estes dualismos pode ser encontrada também em TORRES, 1998; CARDOSO, 1997 e SIMÕES e GARRIDO, 2006.

principal a teoria ou sua aplicação e de que o melhor professor seria aquele que domina pressupostos teóricos. Ao tratar dos fazeres ordinários do professor em sala de aula e de como esses saberes são desenvolvidos em sua formação inicial e contínua, Chartier (2000) também contribui com importantes elementos referentes às interfaces entre conhecimento pedagógico e conhecimento prático.³⁷

Para a autora, fazeres ordinários são aqueles que dizem respeito à prática cotidiana do professor em sala de aula, invocados implicitamente; diz respeito ao que se faz na escola hoje ou ao que é sempre feito. Embora sejam elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, os fazeres ordinários em sala de aula não têm estatuto no discurso de transmissão do saber profissional, sendo, com efeito, desqualificados ou negligenciados pelas instituições de formação ou por boa parte das situações de pesquisas.

Em defesa da transmissão dos saberes da prática no plano da formação de professores, em busca de dispositivos que possam tornar explícitos tais saberes para as diversas categorias de formação, a autora argumenta:

É preciso, portanto, encontrar meios metodológicos de evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornado invisível logo que aprendidos pelos mestres que adquiriram, ao fim de alguns anos, uma certa competência (CHARTIER, 2000, p. 165).

Mais adiante, no mesmo texto, a autora indica elementos que caracterizam o trabalho de dar aula e que demandam gasto de energia em termos de negociação ou tática não dedutível de um projeto *a priori* ou de um programa. Com efeito,

³⁷ Nas situações de pesquisa, a autora alerta sobre os problemas de métodos, quando se aproxima, cientificamente, das práticas dos professores como objeto de estudo muito bem delimitado, desejável para produzir saberes parciais, mas objetivos e capitalizáveis. Considera que “num campo dado, as práticas fazem sistemas e são as convergências práticas, reguladas empiricamente na ação, mais que pensadas e decididas que fazem sua eficácia e comodidade” (CHARTIER, 2000, p. 5). Ao se estudar um objeto escolar, a alternativa para não se correr o risco de perder aquilo que faz o valor de uso é situá-lo numa estratégia de ensino, usando aproximações conjugadas de estratégias múltiplas e diversos procedimentos de investigação.

a urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos pedagógicos do terreno (CHARTIER, 2000, p. 166).

A prática do professor é constrangida tanto por aspectos explícitos (instruções oficiais, modalidades escolares de organização e de avaliação, demandas de sua hierarquia, o projeto que o professor formula para si mesmo) quanto por exigências implícitas (ambiente sociocultural, condições materiais, atmosfera de trabalho). Neste quadro, são delimitadas as possibilidades do professor elaborar, de maneira parcialmente dita, suas ações, sua maneira de fazer.

O espaço de ação dos professores é, portanto, definido por diversos elementos, sendo que os critérios para as escolhas pedagógicas levam em conta, prioritariamente, a avaliação empírica de sua eficácia e realização de acordo com a necessidade e urgência de sala de aula.

Em outro trabalho, *A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos*, ao focalizar as relações entre teoria e prática na vida profissional dos professores, Anne-Marie Chartier (2007) apresenta dois pressupostos distintos comuns em pesquisas referentes à prática docente: um primeiro grupo de pesquisa indica que os professores, ao defrontarem com textos acadêmicos, utilizam as informações que dizem respeito diretamente ao “como fazer” mais do que ao “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos; são mais frequentes e ao acaso as trocas de “receitas” – aquelas validadas pelos colegas com quem pode-se discutir espontaneamente e que preservam espaços para alterações e adequações pessoais, sobretudo, aquelas atividades de seu repertório de experiência e julgamento moral e pessoal, mais do que aquelas validadas objetivamente pela sua eficácia ou teoricamente.

Em pesquisa também realizada pela autora, em que analisa o comportamento de professores das séries iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino da escrita, ela observou que os

professores geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente

utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p. 186).

Assimiladas pelos professores, as pesquisas são transformadas em atividades escolares, e as teorias tornam-se recursos para legitimar práticas não previstas pelos pesquisadores. Dessa forma, podemos dizer que há uma força nas próprias atividades em si e na sua eficácia de aplicação, a qual comanda algumas práticas. Isso ficará mais claro quando analisarmos dados de apropriação de algumas partes dos textos da Coleção.

Já outros pesquisadores, de outro ponto de vista, propõem uma separação clara entre o mundo dos saberes teóricos e o dos saberes da ação. Ressalta-se a afirmação de Chartier: “[...] para abordar a questão dos saberes profissionais, seria necessário romper com um modelo rigoroso, mas não pertinente, da pesquisa aplicada” (CHARTIER, 2007, p. 187). Os professores experientes, falando sobre teorias, acabam reproduzindo discursos que não passariam de artefatos, ou, mesmo, silenciando-se. Nesse sentido, a autora menciona Donald Schön e aquilo que ele chama de “saberes na ação”, conceito discutido anteriormente neste texto. As pesquisas resultantes do “pensamento e da ação dos professores” permitiriam, segundo a autora, compreender como se aprende e como se aplica um ofício e também como se melhora a eficácia do ensino. A autora argumenta que se as práticas não sabem utilizar as teorias elaboradas exteriormente a elas poderiam, então, produzir sua própria teorização. Ocorreria, então, um trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação”, oferecendo aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito.

Esse segundo modelo de pesquisa romperia com a concepção de que professores são somente executores, trazendo para o centro da questão o seu ponto de vista, suas ideias e suas invenções.

Com efeito, conclui-se que fica cada vez maior a distância entre pesquisas científicas, pesquisadores e aqueles que atuam na prática; e que é imposto aos professores selecionar informações devido ao crescente volume de saberes disponíveis.

Embora saibamos que um dos obstáculos para recepção dos saberes tem sua origem no baixo grau de formação dos professores, a sua melhor formação e

preparação para adquirir saberes teóricos não garante a qualidade de seu trabalho. Ao contrário, para os teóricos dos saberes da ação, que não crêem na relação direta entre melhor qualificação acadêmica e melhoria da prática, “a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas” (CHARTIER, 2007, p. 189).

Estudos realizados em vários países sobre a relação entre formação de professores, ensino e aprendizagem, alguns deles analisados por Torres (1998), confirmam a posição de Anne-Marie Chartier de que

puseram em discussão a velha ideia de que, quanto mais qualificado o professor, melhor seria sua prática de sala de aula. Professores com mais anos de estudos, mais cursos, créditos e diplomas nem sempre correspondem a melhores aprendizagens de seus alunos (TORRES, 1998, p. 175).

A partir daí, a autora aponta dois modelos usados para abordar as relações entre as práticas de ensino e os discursos acadêmicos:

O primeiro deles postula que uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, mas até hoje, regularmente constatando seus limites e até mesmo seus fracassos. No segundo modelo, a formação dos professores se faz por ‘ver fazer e ouvir dizer’ e não podemos contar, para melhorá-la, com saberes teóricos, sem dúvida, rigorosos, mas não pertinentes para o trabalho em sala de aula (CHARTIER, 2007, p. 188).

Com o objetivo de verificar a validade concreta desses dois modelos, apoiada, sobretudo, nos modelos de “saberes da ação”, Chartier realiza um estudo de caso sobre como uma professora³⁸ das séries iniciais poderia “teorizar reflexivamente” sua prática profissional em relação à aprendizagem da escrita no último ano da educação infantil. A autora afirma que a explicitação feita pela professora em resposta às suas observações e questões parece confirmar a pertinência do modelo dos “saberes da ação” como sistema dotado de forte

³⁸ Para saber mais sobre a professora observada, identificada por FLORENCE JANSSENS, (Cf. CHARTIER, 2007, p. 190).

coerência pragmática bem como invalidar o outro modelo. Por meio da verbalização foi possível realçar a representação estratégica que a professora fez das diferentes etapas da sua ação.

Com esse estudo de caso, Anne-Marie Chartier põe em cheque os dois modelos, levando-nos a compreender particularidades do processo de apropriação dos saberes da pesquisa pelos professores, como a sua abordagem “por meio do filtro das trocas entre colegas, tendo sempre em vista as práticas de sala de aula” (2007, p. 202).³⁹

Embora a professora referida na pesquisa não tenha sido capaz de citar de memória suas leituras, sua prática pedagógica revela o que guardou delas, indicando que

os livros, as revistas, os instrumentos didáticos eram tratados como leitura de uso, ou seja, como caixa de ferramentas para as aulas, ou como textos para compreender e pensar, sem que fosse necessário memorizar seus títulos e nomes dos autores (CHARTIER, 2007, p. 204).

As informações são reinterpretadas em ação, e cada professor o faz à sua maneira, de acordo com suas possibilidades e necessidades de uso. Com efeito, o professor que as utiliza, de modo implícito, na estruturação de seu trabalho pode pensar que elas surgiram da prática. Essa ideia de “caixa de ferramentas” – sem reduzir a compreensão do termo a aplicações simplistas de atividades – dá indícios de modos de raciocínio que precisamos compreender. Como podemos pensar a recepção de vários materiais de formação tendo em vista esta forma de ser profissionalmente?

Nesse sentido a autora questiona os pressupostos comuns aos dois modelos: a ruptura entre teoria e prática. Para ela, a ruptura entre o fazer e o dizer é uma ficção teórica contradita pelos seus estudos, que identificaram a existência de discursos que fazem parte integrante da prática (práticas de ensino e práticas científicas de pesquisa), mas que também são regularmente esquecidos. Torna-se evidente, contudo, o fato de os pesquisadores não reconhecerem outro discurso que

³⁹ Pesquisa realizada em 1985, “verificou-se que os professores da educação infantil, mais do que os da escola fundamental, confiam nas trocas com os pares, nos estágios profissionais e nos encontros pedagógicos, para avançar em suas reflexões” (CHARTIER, 2007, p. 202).

não o da escrita teórica. Esse esquecimento, um dos componentes desse modo de pensar, não inviabilizaria o papel de continuarmos a realizar formações, mas altera nossos modos de verificar seus efeitos.

Estudo realizado por Huberman (1986) – que visa compreender a maneira segundo a qual os professores utilizam a informação e a avaliação externa no seu trabalho cotidiano – é a quarta importante contribuição teórica a ser discutida no presente capítulo. Em relação a sua pesquisa sobre o uso que o professor faz dos conhecimentos pedagógicos e de sua formação teórica, o autor nos chama atenção para a escassez de trabalhos empíricos com enfoque em utilização restrita de recursos (as informações, os materiais didáticos e a avaliação externa) nas condições usuais de trabalho.

Em seu relatório, Huberman realiza pequeno exercício taxonômico com a intenção de clarear o que ele entende por “utilização dos conhecimentos” para, em seguida, reunir os resultados dos estudos empíricos e identificar as características das informações, materiais ou avaliações externas à sala de aula, passíveis de serem utilizadas de modo mais frequente e eficaz pelos professores.

Para ele, bem como para outros pesquisadores destacados por seus escritos⁴⁰, no que diz respeito às formas e tipos de conhecimentos, parece evidente que os professores se preocupem mais com o operacional (o como) e as “teorias práticas” centradas na ação do que com o conceitual (o porquê) e as teorias explicativas, centradas na compreensão de fenômenos sociais. Nesta distinção, aborda também as preocupações de um teórico prático em reduzir o afastamento entre seus objetivos e os resultados de sua atividade. Ser “racional” em situação de educação, para ele, não implica na aplicação das ciências humanas ao trabalho de sala de aula – o que é feito na pesquisa –, mas sim na aplicação de valores e de técnicas, principalmente. Desta maneira, novamente se destaca a distância entre pesquisadores e práticos.

Outro ponto ressaltado é o modo como os professores validam as informações. Huberman (1986) recorre aos estudos estatísticos de Hood e Blackwell para confirmar que

⁴⁰ Cf. STAKE, 1979.

[...] para julgar a validade das informações recebidas, os professores e os técnicos escolares utilizam muito pouco critérios tais como a objetividade, a validade científica ou o nível formal de avaliação da fonte, mas emitem, sobretudo, um julgamento global sobre a credibilidade da fonte de suas informações, assim como sobre a pertinência da mensagem, passada pelo filtro de sua própria vivência e dos seus colegas mais próximos (HUBERMAN, 1986, p. 154).

Quanto às fontes de conhecimento, o autor distingue pelo menos três modalidades: lugar (fonte mais próxima ou distante do usuário), forma (fontes pessoais ou impessoais, como texto escrito) e origem (“artesanal” ou “científica”); e indica que os professores privilegiam as informações vindas de fontes pessoais e escritas, com destaque para o fácil acesso. Então, as fontes mais frequentemente utilizadas pelos professores são aquelas mais acessíveis, sobretudo as fornecidas pelos colegas de trabalho.

Voltam-se, sobretudo, para seus colegas porque estão à mão e vêm daqueles que participam das mesmas experiências e com quem podem discutir os problemas vividos sem julgamentos severos. Esses contatos são, durante a maior parte do tempo, informais, rápidos e pontuais (HUBERMAN, 1986, p. 155).

Mais uma vez, o que temos é um estudo sobre a utilização dos conhecimentos pelo professor, o modo prático como atua para resolver problemas ou modificar a forma de ensino, principalmente em sua própria experiência e na de seus pares. Observam-se, sobretudo, a consulta a revistas, entre outras obras de acesso fácil, além da busca de alternativas apropriadas para situações correntes, soluções pontuais que permitem ampliar o repertório pedagógico e as estratégias didáticas. As *receitas* que circulam entre professores sofrem um teste intuitivo prévio antes de serem aplicadas em sala de aula. A esse propósito, os professores consideram que cada um tem um jeito de ensinar de acordo com a complexidade da classe e que a simples transferência da informação ou da avaliação de um prático a outro é, portanto, inadequada.

Diante deste diverso e amplo quadro teórico, aqui apresentado sucintamente, consideramos que, para o professor, aquilo que realmente conta em seu trabalho cotidiano de sala de aula é o conhecimento específico, ligado a sua

ação, adquirido, sobretudo, no interior da própria prática. Além disso, o que se pode deduzir é que as decisões dos professores em seu trabalho cotidiano não se dão ao acaso, tampouco são mero improviso, mas sim, simultaneamente influenciadas e constringidas por inúmeros fatores e saberes num contexto dinâmico e multifacetado.

A partir dos estudos apresentados, identificaremos, no item seguinte, o modo como os saberes práticos são tratados no programa de formação proposto pela Coleção Instrumentos da Alfabetização. Para tanto, retomaremos alguns pontos mencionados anteriormente, buscando relacioná-los com dados ditados nos volumes que compõem a Coleção e também com informações disponíveis no site do MEC e do Ceale referentes a sua divulgação.

Capítulo 2

Abordagem teórico-metodológica

Conforme os objetivos anunciados e porque se trata de pesquisa que implica diversidade e flexibilidade constantes em um contexto de descobertas, fez-se opção pelo método de pesquisa qualitativo, porque envolve a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos e valoriza a observação de fatos, comportamentos e cenários.⁴¹ Neste capítulo, serão descritos os métodos e técnicas utilizados para a coleta de dados como também para compreensão e interpretação dos resultados.

2.1 Considerações preliminares

Este estudo foi desenvolvido, inicialmente, em uma escola da rede de ensino público de Contagem⁴² com a intenção de identificar a recepção e a apropriação do material de formação, feitas pela professora de uma turma do primeiro ano do primeiro ciclo. O foco foi direcionado aos fenômenos contemporâneos ocorrentes no contexto da vida real, destacando duas principais fontes de evidência: a observação direta dos acontecimentos estudados e as entrevistas com as pessoas neles envolvidas, embora outras técnicas⁴³ tenham sido utilizadas.

Por meio de observações sistemáticas, do contato direto e prolongado com a prática de alfabetização em sala de aula, mediante o apontamento de

⁴¹ Cf. ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, as investigações qualitativas têm como características diversidade e flexibilidade – não admitindo regras precisas –, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Para esses autores, não há sentido em um único “paradigma qualitativo”.

⁴² Para contrastar os primeiros dados coletados, nova coleta foi realizada, posteriormente, em escola da rede pública de ensino de Belo Horizonte, cujos dados foram organizados e analisados no Capítulo 6 desta tese.

⁴³ De acordo com VIANNA, 2003, p. 12, “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação” e também apresenta diferentes dimensões, fases, abordagens e problemas inerentes ao processo de observação.

evidências verificadas nos fatos, comportamentos e cenários, respeitado o seu contexto temporal-espacial, buscou-se identificar o fluxo das atividades que compõem o cotidiano do trabalho escolar, por exemplo, o modo como as atividades são propostas, a sequência dada a elas, o papel desempenhado pelo professor, suas decisões, seu modo de organizar as crianças, a participação das crianças nas atividades, o modo de realização das atividades, com quem as crianças realizam as atividades, com quais materiais de apoio podem contar.

Os fatos observados foram relatados da forma como ocorreram, em vista da finalidade de se descrever e compreender o ocorrido em dada situação. Ressalta-se aqui a condição de profissional externo da pesquisadora, que não mantém vínculos nem cargos na escola pesquisada.

As entrevistas⁴⁴ fazem parte integrante das observações e ocorreram de modo informal, sem estruturação prévia, assemelhando-se, por exemplo, a uma conversa com a professora logo após a realização de uma atividade. Nosso interesse era compreender o significado atribuído pelo entrevistado à atividade vivenciada.

Entrevistas semiestruturadas ocorreram, complementando as observações, por meio da introdução de um tema, um problema ou tópico que se fez presente, considerada a clareza de aspectos mais específicos focalizados; e foram realizadas também com outros profissionais da escola e/ou ligados à rede de ensino.

As notas de campo auxiliaram na recuperação dos dados observados e nutriram as análises descritas na tese.

A coleta e a análise de documentos⁴⁵ escritos pela professora como também pelos alunos – relativos a estratégias de ensino, planejamento de ações e recursos didáticos, intervenções realizadas, avaliação e relativos a atividades realizadas, respectivamente – foram considerados uma fonte a mais de informação, por serem úteis para a compreensão do processo de ensino ainda em curso ou para a reconstituição de situações passadas.

⁴⁴ Foram considerados os efeitos que uma situação assimétrica produz entre pesquisador e sujeitos investigados, mediante contribuições de BOURDIEU, 1997, relacionadas à comunicação “não violenta” que busca a redução, ao máximo, da violência simbólica que pode ocorrer entre pesquisador e pesquisado pela dissimetria. Sobre entrevistas, ver também versões semiestruturadas. (FLICK, 2004).

⁴⁵ Segundo EZPELETA e ROCKWELL, 1986, a escola tem uma história e existência documentada, outra história e existência não documentada, através da qual ela toma forma material, ganha vida. Sobre documentação (ver também LE GOFF, 1994).

Todos esses elementos foram ressaltados em função do cuidado de se fazer melhor observação e contextualização dos fenômenos, além da possibilidade de complementaridade das informações.

A análise e a interpretação dos dados ocorreram simultaneamente à sua coleta, de forma interativa, durante todo o processo de investigação. Na medida em que os dados foram coletados, a identificação de temas e de relações essenciais à análise foi perseguida com o propósito de se construir interpretações reflexivas sobre a realidade observada e os significados atribuídos pelos participantes.

2.2 Entrada no local de pesquisa, seleção da professora observada e coleta de dados e nova pesquisa de campo

Neste tópico, especialmente, serão feitas descrições minuciosas sobre a forma de inserção no espaço da pesquisa. Tal decisão foi tomada tendo em vista que a direção deste estudo foi se definindo desde o primeiro momento de entrada na secretaria de educação, quando se pretendia autorização para a realização da pesquisa. A forma como os membros dessa secretaria compreendem o papel da pesquisa, as visões simbólicas sobre o que determinada escola representa no universo das outras escolas, o modo como os profissionais envolvidos denominam as qualidades do contexto institucional também possibilitaram a compreensão de que nosso acesso à realidade é condicionado por representações prévias sobre qual escola ou grupo de profissionais aderem a uma proposta. Isso é relevante para se pensarem contradições, apropriações inéditas e mesmo as apropriações que ocorrem a partir dos efeitos do próprio contexto institucional da escola ou de uma secretaria de educação.

Há, neste capítulo, dados do próprio processo de apropriação da escola, os quais permitem verificar como os profissionais discorrem sobre a formação e sobre os materiais de formação, as aproximações ou distanciamentos do trabalho da professora em relação à instituição e mesmo as representações que a escola faz do trabalho da professora que foi o sujeito privilegiado na coleta de dados.

2.2.1 Entrada no local de pesquisa

A delimitação do campo de pesquisa partiu da escolha de uma das regionais administrativas da cidade de Contagem, em Minas Gerais, próxima a Belo Horizonte, tendo em vista o fato de, nesta cidade, ter ocorrido um processo de formação de professores em larga escala, cuja abrangência alcançou todos os professores que atuavam com turmas do 1º ciclo em 2005. Além disso, pode-se dizer que, em função do resultado do Programa de Avaliação do Ciclo Inicial da Alfabetização (Proalfa), sistema criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para avaliar em grande escala os resultados da alfabetização no estado de Minas Gerais, tem sido considerado alto o seu índice de alfabetização.

Nesse primeiro momento, o principal desafio foi selecionar uma professora que acolhesse esta pesquisa, permitindo-nos acompanhar seu trabalho por meio de diferentes ferramentas, entre elas observações do cotidiano da sala de aula, entrevistas e análise de documentos, para que o uso da Coleção Instrumentos da Alfabetização em seu trabalho cotidiano com crianças no início da alfabetização fosse identificado e caracterizado.

Inicialmente os seguintes critérios foram adotados para a seleção: (1) ter feito o curso Instrumentos da alfabetização, ministrado por formadores do Ceale; (2) valorizasse o material de formação; (3) trabalhasse em turmas de alfabetização, no primeiro ciclo; e (4) ter o trabalho de alfabetizadora reconhecido pelos colegas de profissão.

Tendo em vista tais critérios, inicialmente, pensamos na aplicação de um questionário inaugural. No início de 2008, a intenção era acompanhar o trabalho da professora selecionada desde o início do ano letivo; no entanto o tempo da pesquisa não correspondeu ao tempo exigido pelo Comitê de Ética (COEP) para avaliação e autorização da mesma. Quando foi concedida a autorização para o início da pesquisa de campo, o semestre letivo já havia começado.

Para agilizar o processo de seleção e não perder os dados valiosos da realização dos diagnósticos iniciais da alfabetização, contei com a mediação de uma integrante da Secretaria de Municipal de Educação e Cultura de Contagem

(SEDUC), Renata,⁴⁶ que gentilmente se propôs a ajudar-me, apresentando meu projeto de pesquisa ao secretário municipal de educação. Após sua autorização, sugeriu-se que a pesquisa fosse realizada em escolas da Regional Industrial. Para tanto, eu deveria procurar por um representante no Núcleo de Educação, desta região, no caso a Claudia, que prontamente se pôs a me ajudar, chamando gerentes do Núcleo de Alfabetização e Letramento à época.

Foi indicada, então, uma escola;⁴⁷ justificando tal escolha, o membro da secretaria ressaltou:

Tem histórico de utilização da Coleção; Iraci, a pedagoga, organiza o trabalho do ciclo de formação baseado no material do Ceale; a pedagoga incentiva a sua utilização; após a formação do Ceale ela enriqueceu ainda mais a proposta (Dados do caderno de campo – 28/02/2008).

Após a nossa conversa, expliquei sobre a importância de se acompanhar o diagnóstico. Considerando a urgência, pois as escolas já haviam iniciado este levantamento a pedido das gerentes do Núcleo de Alfabetização e Letramento, Claudia ligou para a escola, pois, naturalmente, deveria consultar a sua equipe de pedagogos e pedir consentimento da diretoria. Tudo acertado, agendou-se minha apresentação na Escola 1, para a semana seguinte (06/04/2008).

Claudia informou, ainda, que Renata havia pedido que os profissionais do Núcleo me acompanhassem na primeira visita à escola e fizessem a minha apresentação, justificando-se:

Isso é para que você não chegue desvinculada da Secretaria. A Lourdes e a Solange irão acompanhar algumas etapas da pesquisa. Achamos que esse trabalho vem trazer mais um respaldo para o trabalho de formação do Ceale na rede (Fragmento das Anotações do Caderno de Campo – 28/02/2008).

⁴⁶ Todos os nomes citados nesta tese são fictícios.

⁴⁷ A partir desse momento, o nome da escola será indicado por Escola 1.

2.2.2 Seleção da professora

A primeira visita à Escola 1 aconteceu no dia 6 de abril de 2008. Eu e a representante da secretaria fomos recebidas por Iraci, supervisora dos 1º e 2º anos de 1º ciclo. Apresentei a proposta de pesquisa, e ela, bastante interessada, foi logo informando:

Aqui nós temos alguns pormenores: Hoje, temos somente algumas professoras que fizeram o curso. Muitas que fizeram o curso já saíram, por diferentes motivos; Estamos criando maneiras de trabalhar as capacidades, estudamos, tiramos xerox do material para quem não tinha; Tem uma distância grande entre o que eu tinha na cabeça e as professoras. Mas elas gostaram da ideia de fazer o diagnóstico usando o material do Ceale. Pegamos as capacidades, a progressão, refletimos sobre a adequação a nossa realidade. (Fragmento das Anotações do Caderno de Campo – 06/04/2008)

Após estes apontamentos, Iraci passou a recuperar o histórico do trabalho seguindo a formação do Ceale:

2006 foi o ano em que mais mudaram professoras aqui na escola. Chegou gente nova que não tinha feito o curso nem participado das nossas primeiras discussões.

Em 2007, retomamos os cadernos e as capacidades do Ceale. Um grupo acreditou, o outro “obedeceu”, fez porque precisou. No final do ano avaliamos que algumas capacidades não foram trabalhadas, principalmente as de consciência fonológica. No dia a dia as capacidades não foram trabalhadas, as professoras fazem o que está na cabeça delas.

Em 2008, temos organizado as capacidades com referência ao nosso projeto, que também é embasado nos PCN. Este ano vamos estudar de novo, fazer o diagnóstico. Você vai pegar um trabalho que agora está realmente sedimentado!!! Produzimos um documento, porque palavras o vento leva. Elaborei questões, atividades para as professoras realizarem. As professoras de apoio estão ajudando muito na aplicação do diagnóstico individual. Estudei com as professoras o que vinha a ser matriz de referência. Cada professora ganhou um *kit* referente às capacidades de acordo com o ano de seus alunos. O envolvimento tá nota 10!!! (Fragmento das Anotações do Caderno de Campo – 06/04/2008).

Esclareci sobre o meu interesse em acompanhar uma professora que estivesse com uma classe de alfabetização e acompanhar também a avaliação diagnóstica.

Com os olhos brilhando, ela indicou a professora do 2º ano, Iraci: *Você vai adorar a Ivana. É ótima professora, trabalha com o material do Ceale, os alunos dela aprendem mesmo. Acho que ela vai topa te receber* (Fragmento das Anotações do Caderno de Campo – 06/04/2008).

Na conversa com Ivana, apresentei a proposta de pesquisa, tal como apresentada para Iraci. Para minha surpresa, ela afirmou: *Não sei se irei te decepcionar, mas eu topo o desafio!!!* (Fragmento das Anotações do Caderno de Campo – 06/04/2008). Ivana reforçou: *Nós nos preparamos para trabalhar com o material do Ceale neste ano. Já estamos evoluindo nesse uso, este ano vamos fazer o diagnóstico completo. A intenção é montar o planejamento em função do resultado do diagnóstico* (Fragmento das Anotações do Caderno de Campo – 06/04/2008).

Iniciei a coleta de dados no dia seguinte, mas, em pouco tempo, Ivana tirou licença por um mês devido a problemas de infecção no ouvido, com a possibilidade de ampliar esse tempo de ausência. A professora que assumiu a turma não tinha feito o curso de formação do Ceale – Coleção Instrumentos da Alfabetização, portanto, eu deveria procurar outra professora. Para complicar, Iraci também teve problemas de saúde e entrou de licença.

Voltei a conversar com os profissionais do Núcleo de Educação da Regional Industrial, e partimos então para a Escola 2. O mesmo protocolo foi cumprido lá: contatos com a supervisora, apresentação, em linhas gerais, da minha proposta de pesquisa e marcação de uma apresentação para as professoras do primeiro ciclo.

No dia marcado, 25 de abril de 2007, Virgínia, assessora pedagógica, estava coordenando uma discussão sobre projeto político pedagógico da escola. Pareceu-me que a supervisora havia se esquecido de nosso compromisso, pois a vice-diretora nem estava sabendo da minha presença, estranhando a minha chegada. A supervisora pediu 10 minutos do tempo, no final do encontro, para eu me apresentar.

No final da reunião, Magda se dispôs a me receber em sua sala. Ela, que participou do curso do Ceale, mostrou-me o seu caderno, seu diagnóstico e contou

sobre o horário do dia seguinte, dizendo que de 7 a 8 horas as crianças teriam aula de arte. Portanto, eu poderia chegar mais tarde.

Perguntou também sobre o que eu iria fazer quando ela não estivesse na sala com as crianças. Pareceu-me que poderia ficar incomodada com a minha presença em horário integral. Eu esclareci que a intenção era acompanhar o trabalho de modo geral, inclusive as atividades que são realizadas para dar suporte ao trabalho de sala de aula.

Sua expressão não foi de aprovação, mas também não se negou; disse que me esperava no dia seguinte.

Mais uma vez, estava eu entusiasmada com a coleta de dados. Não demorou muito, a Escola passou por uma reestruturação geral, vários professores foram trocados de turma, inclusive transferidos de turno ou mesmo de escola. Magda assumiu uma turma de alfabetização de adultos, e a sua turma original foi assumida por uma professora que também havia feito o curso do Ceale. No entanto, poucos dias depois, essa professora foi remanejada mais uma vez e assumiu a educação física da escola. Sua substituta não tinha feito o curso do Ceale, tampouco conhecia a Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Esse conjunto de situações, detalhadamente relatado, possibilita pequena análise das situações que ocorrem nas escolas e que repercutem no processo de formação. Em primeiro lugar, se o pesquisador chega “vinculado” à secretaria, há representações dos sujeitos envolvidos as quais podem repercutir no resultado. Além disso, a indicação ocorre num contexto em que se evidencia mais o sucesso do trabalho das professoras. Em outra direção, há aspectos relacionados ao perfil das próprias escolas e de seus profissionais, e, nesse sentido, vimos uma situação em que a escola cria projeto próprio, recupera alguns dados dos textos de formação, ou alguns de seus aspectos, evidenciando alguns modos de “aplicação”; identificamos outras situações em que o processo de formação de alfabetizadores não encontra correspondência com o nível de ensino em que o professor atuará no momento em que as escolas se organizam e distribuem professores entre turmas (de alfabetização ou não) e turnos. Esse último aspecto, especialmente, aponta um processo de mudança contínuo que faz com que haja alterações muito frequentes no perfil de profissionais de uma escola, mesmo quando se pensou que determinada formação específica foi universalizada numa rede de ensino. Algumas dessas condições serão tratadas na análise posterior que faremos.

Tendo em vista tais condições, volto à estaca zero. Considerando ser a última vez que eu iria seguir as indicações da Regional, cheguei à Escola 4. Mais uma vez as apresentações foram feitas, primeiramente para a supervisora e diretora. Diante do exposto, elas convidaram a professora Rosa para a nossa conversa. Ela aceitou fazer parte da pesquisa e esclareceu:

Eu brigo para ficar no pré⁴⁸. Eu gosto de trabalhar com crianças dessa idade. Ano passado eu não mandei nenhum pré-silábico. Fiquei muito feliz. Eu sei que eu causei polêmica, confusão, mas eu luto pela brincadeira, pela aula especializada, por tempos livres, para ficar com o prezinho (Dados do caderno de campo – 16/04/2008).

Dessa vez a coleta de dados, no caso com a professora Rosa, perdurou durante todo o período desta pesquisa.

2.2.3 Entrada em campo

A entrada em campo se deu em 17 de abril de 2008, quinta-feira, primeiro dia de observação do trabalho feito pela professora Rosa em sala de aula. A supervisora Flor levou-me até a sua sala, Rosa interrompeu a atividade e fez uma roda com as crianças para apresentar-me. Cada uma falou seu nome, e eu me apresentei. As crianças cantaram uma música, que estavam aprendendo, relacionada ao projeto Aprender Brincar e Cantar (ABC).⁴⁹ Terminada a apresentação, as crianças voltaram para as mesas e retomaram a atividade – cruzadinha com a palavra desengonçada, tema da música cantada e do estudo sobre a letra D.

A partir desse dia, voltei à escola todas as semanas até o final do ano, às vezes todas as manhãs, outras em dias alternados. Presenciei o cotidiano da sala

48 Rosa foi professora do último ano da educação infantil por muitos anos. Em Minas Gerais, este ano é também chamado de pré-primário. Com a reorganização do ensino fundamental de 9 anos, essa turma passa a chamar 1º ano. No entanto, Rosa ainda a nomeia por prezinho.

⁴⁹ Este projeto está descrito no Capítulo 4.

de aula, excursões, reuniões de pais, apresentações teatrais, festas, reuniões de professores e conselhos de classe.

2.3 Coleta de dados

A observação e a entrevista foram técnicas que mais utilizei.⁵⁰ Entrevistei principalmente os profissionais que interferiam diretamente no trabalho de Rosa: Vilma, com quem faz dupla no trabalho do 1º ano do 1º ciclo, Flor, a supervisora do 1º ciclo e a diretora da escola. Essas entrevistas aconteceram de três modos diferentes: (1) semiestruturada, (2) em conversas curtas e (3) informalmente.

2.3.1 Entrevistas

Para as entrevistas semi-estruturadas, algumas vezes, limitei-me a propor um tema ou questão mais geral e deixar que o entrevistado falasse livremente, a fim de obter informações que me auxiliassem na compreensão de seu ponto de vista ou considerando a clareza de aspectos mais específicos a serem focalizados. Outras, perguntava diretamente sobre um assunto e, se o entrevistado encaminhasse sua fala para outros temas, no final, eu o conduzia por meio de perguntas, retomando a questão inicial.

Durante todas as entrevistas, procurei fazer anotações com a maior riqueza de detalhes possível. Às vezes, ainda, lia trechos das anotações para que o entrevistado verificasse o quanto eu estava sendo literal ao reproduzir sua fala. Em algumas foi permitido gravar e/ou filmar.

As conversas curtas ocorriam, principalmente, sem agendamento e se fizeram necessárias principalmente na fase da transcrição e organização dos dados, quando me ocorria algum mal entendido ou suscitava novas perguntas. Assim, eu recorria ao entrevistado para uma nova conversa. Isso aconteceu tanto

⁵⁰ Foram aplicados questionários para coleta de dados pessoais, formação e impressões e avaliação da Coleção (APÊNDICE A e B).

presencialmente quanto por telefone. O interesse era compreender o significado atribuído pelo entrevistado à atividade vivenciada.

As entrevistas informais, que se assemelharam a uma conversa, aconteceram, na maioria das vezes, na hora do lanche da professora, nos corredores da escola, na hora da saída das crianças, ou mesmo no carro, quando dava carona para Rosa até sua casa. Nessas situações, logo que possível, registrava os dados para que não se perdessem na memória.

Todas essas pessoas envolvidas contribuíram para uma melhor compreensão do contexto escolar e coleta de dados sobre a prática pedagógica investigada, principalmente porque já trabalhavam naquela escola há bastante tempo. Rosa, em especial, manteve-se disponível todo o tempo, inclusive me recebeu em sua casa várias vezes, mostrando-me sua biblioteca, que é seu ambiente doméstico de trabalho, o material que utiliza em seu planejamento, seus arquivos no computador bem como os materiais impressos acumulados em anos de profissão.

Algumas estratégias de pesquisa foram aprimoradas em função da observação dos dados. Uma delas consistiu em deixar disponível a Coleção Instrumentos da Alfabetização para consulta da professora e/ou em solicitar que ela exemplificasse, quando fosse necessário, usando o material. Foi uma das formas que encontramos para fazer a Coleção presente, como mais uma tentativa de provocar alguma lembrança, caso tivesse sido significativo para a professora o conteúdo da formação.

2.3.2 Observação de campo

A observação prolongada e sistemática do trabalho em sala de aula da professora, embora demandasse cuidado e zelo inicial, ocorreu de modo tranquilo. Nos primeiros dias, as crianças cumprimentavam-me em coro, uma ou outra se levantava para abraçar-me, o que gerava momentânea dispersão. Rosa, em seguida, cumprimentava-me sempre em tom gentil e com semblante acolhedor.

Eu procurava incomodar o menos possível, retornava as palavras de gentileza e seguia diretamente para uma mesa que sempre sobrava, sem criança, no fim da sala.

Nos primeiros dias, abster-me de intervir durante as atividades, fazer perguntas ou emitir qualquer julgamento dos acontecimentos. Mantive-me atenta, buscando identificar e anotar evidências presentes nos fatos, comportamentos e cenários. Descrevia o máximo possível em meu caderno, por exemplo, como a sala estava organizada, quantas crianças presentes, mobília, documentos colados nas paredes e escritos no quadro (lousa), o modo como as atividades eram propostas, a sequência dada a elas, o papel desempenhado pelo professor, suas decisões, suas intervenções, seu modo de organizar as crianças, a participação das crianças nas atividades, o modo de realização das atividades, com quem as crianças realizam as atividades, suas reações, com quais materiais de apoio podiam contar.

Aos poucos, fomos nos sentindo mais à vontade uns com os outros: eu, crianças e professora. Curiosas, de vez em quando, uma criança se levantava e perguntava sobre o que eu estava escrevendo. Embora já tivesse esclarecido sobre o que fazia em sua sala, eu lia uma parte das minhas anotações, assim voltavam para seus lugares, sem mais perguntas. Outras me entregavam cartinhas ou colavam adesivos em meu caderno. Percebia que buscavam minha atenção e tentavam compreender quem eu era e o que eu fazia, apenas a apresentação não tinha sido suficiente para suprir tanta curiosidade. Uma criança me disse: *Doca, falta pouquinho para você melhorar e ser uma boa professora. Desse jeito que você tá fazendo, escrevendo e olhando, tá bom!*

Rosa também se aproximava, perguntava se o que eu estava observando era mesmo o que estava procurando, informava-me sobre algum aspecto peculiar de determinada criança ou sobre atividades e projetos que estava desenvolvendo. Sentia que também se esforçava para assimilar minha presença e compreender melhor o que eu estava buscando.

Para amenizar algum desconforto e/ou ansiedade comum nesse tipo de situação, sempre que possível lia para a professora fragmentos de minhas anotações, principalmente sobre suas falas. Perguntava se eu estava conseguindo ser fiel às suas ações, se estava captando sua prática de modo *correto* e a deixava livre para qualquer intervenção ou mudança.

Estabeleceu-se, aos poucos, entre nós um relacionamento agradável, sem tantos melindres para as perguntas, dúvidas ou pedidos. Rosa entregava-me as atividades que distribuía para as crianças e, quando eu não estava presente, as guardava em uma pastinha. Ao me entregar, tecia sempre um comentário sobre sua realização. Também passou a perguntar minha opinião sobre alguma atividade ou sobre suas intervenções. Contava-me sobre as conversas com os pais ou responsáveis pelas crianças, principalmente quando se referia a temas delicados como maus tratos, abandono, estrutura familiar, por exemplo.

As crianças também foram se acostumando com a minha presença, os cumprimentos foram se tornando mais pessoais, e eu sentia que já não era foco de tanta curiosidade. Algumas crianças passaram a me procurar para responder alguma dúvida ou auxiliar em tarefas como colar, recortar, achar a página do caderno ou mesmo dúvidas na realização da atividade. Quando isso acontecia, sugeria à criança que procurasse pela professora. Somente quando Rosa consentia ou mesmo me solicitava minha ajuda diretamente é que eu ajudava os alunos.

Depois de algum tempo de observação, pedi autorização a Rosa para fotografar e filmar algumas atividades. A presença da máquina digital demandou nova adaptação entre nós. O desconforto da professora diante da nova situação e expresso por ela “Eu vou fazer o que eu faço sempre, não é porque está filmando que eu vou mudar. Vou ser do meu jeito, tá?” foi aos poucos superado. As crianças também manifestaram seu modo de assimilarem essa ferramenta, pedindo para tirar fotos, fazendo poses e me chamando para ver suas atividades, a fim de convencer-me a fotografá-las também.

No decorrer da pesquisa, embora a observação se concentrasse nos indícios que revelam a apropriação da Coleção – que possui estrutura de proposição bem diferenciada em relação a outros materiais de formação, portanto, mais passíveis de identificação, como se verá na descrição que faremos de seus pressupostos –, foram investigados também aspectos gerais como toda a forma de organização do trabalho e a percepção da professora sobre o que faz e como faz; e, muitas vezes, a observação de um indício levou a investigações mais profundas como, por exemplo, o modo como ela se preparava para as aulas, as fontes que utilizava na sua própria casa. Da mesma forma, em se tratando de pesquisa sobre a alfabetização – embora o foco não fosse a criança –, sua ação, seus

comportamentos e resultados de aprendizagem configuraram outro conjunto de dados que buscamos relacionar com o objeto da pesquisa.

Analisando, afinal, os dados coletados, chegamos à conclusão de que a rede investigada tem obtido bons resultados com a alfabetização. O principal sujeito da pesquisa, a professora, é reconhecida por seus pares, é muito experiente e realiza um trabalho eficiente do ponto de vista dos resultados da alfabetização, o que nos levou a uma indagação: a condição mais confortável de uma professora que obtém sucesso pode explicar especificidades de seu processo de apropriação? E se fosse num outro contexto, em que houvesse indicação institucional de baixos resultados, como reagiria o professor a esse material de formação?

Tendo em vista uma pré-análise, levantamos a hipótese de investigar uma professora que trabalha num outra rede de ensino, que também passou por formação com o mesmo material, no intuito de verificar outras variáveis que ampliariam a nossa compreensão. Para promover uma diferenciação e apenas com o intuito de breve comparação entre espaços de pesquisa, foram coletando dados complementares em nova fase de pesquisa de campo, em uma escola com avaliação insuficiente na alfabetização, a qual foi selecionada para compor turmas de formação com a Coleção, exatamente por esta característica denominada pelo MEC/Secretarias como escola de baixo Ideb. Este índice cruza resultados de avaliação na alfabetização com o tempo de escolarização de crianças.

2.4 Segunda etapa da coleta de dados

O objetivo dessa segunda etapa da coleta de dados foi verificar se há recorrência nas formas de apropriação, ou novidades, considerando outro perfil de professor, outra rede de ensino, outra forma de ocorrência do processo de formação. Ou seja, realizamos outra etapa da pesquisa a fim de obter elementos contrastivos para enriquecer nossa reflexão sobre apropriações da Coleção.

Os dados complementares foram coletados em duas etapas: (I) conjunto de entrevistas realizadas com a professora Teca; (II) conjunto de entrevistas realizadas com as duas professoras, Rosa e Teca, separadamente e na mesma época, março de 2010, tendo como apoio materiais utilizados por elas com seus

alunos – atividades e avaliações, registros de seus planejamentos e documentos elaborados pelo corpo docente da escola ou enviados pelas prefeituras das duas cidades, Contagem e Belo Horizonte.

2.4.1 Seleção da segunda escola e da segunda professora

Em busca de outro perfil de escola, o critério utilizado para a seleção foi que a escola integrasse o grupo daquelas com avaliação de baixo nível de desenvolvimento, indicado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).⁵¹ Fizeram parte desse grupo 33 escolas em Belo Horizonte, e a escolha de uma, para essa pesquisa, foi pragmática: selecionamos aquela que se mostrou favorável e receptiva à realização da pesquisa.

Uma vez agendada a visita, apresentei o roteiro da pesquisa, informei sobre possíveis entrevistas, inserções no cotidiano e observações em sala de aula. O relato das observações feitas está registrado no Diário de campo, e as entrevistas foram filmadas e transcritas, tal como aconteceu na primeira etapa da pesquisa com a professora Rosa.

Nessa segunda etapa, a ida ao campo e a coleta de dados não tiveram o objetivo de realizar estudo aprofundado da rotina realizada pela professora. As questões que a orientaram foram específicas: contrastar os dados da primeira coleta, mais objetivamente, a percepção da professora sobre a Coleção e possíveis condicionantes para seu uso, ou não, dentro desse novo contexto.

O primeiro contato com a escola aconteceu em 10 de março de 2009, em encontro previamente agendado por telefone com a supervisora Sheila. Reunimo-nos em sua sala, onde estava também a professora do 1º ano, Fátima, preparando atividades. Ela se interessou pela conversa e juntou-se a nós. Apresentei minha pesquisa e mostrei o termo de consentimento. A supervisora se dispôs a colaborar com a pesquisa e logo foi relatando:

⁵¹ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=447> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita de ano e frequente a sala de aula.

Pesou muito fazer parte das 33 escolas com Ideb baixo. Os professores se culpavam. Mas dentro da escola são muitas questões que os professores não conseguem resolver. Por isso, a avaliação pesou muito na formação. Foi um tema muito discutido. Nós anotamos e achamos bacana muitas outras coisas. Mas em grande parte, o encontro (o curso de formação) serviu para os professores desabafarem. Virou o grupo das 33.

Isso foi muito prejudicial para o grupo e para a formação. Tivemos reuniões interessantes, que ajudou muito. Mas outras muito chatas. O curso foi bacana. Revimos muita coisa. Mas é muito cansativo. O professor não ganha nada, não recebe, não ganha dia. É difícil. Três professoras nossas desistiram (Fragmento de transcrição de Entrevista Filmada, supervisora Sheila).

A professora Fátima também se posicionou:

Ficou muito batendo na tecla de leitura, alfabetização e avaliação. O que precisava ser aprofundado, a prática, não teve tempo para isso.

No curso não deu tempo de ver todos os cadernos (volumes da Coleção). Na parte da manhã, os temas alfabetização e letramento ficaram muito repetitivos. Falavam só nas capacidades sem parar e porque tem que avaliar. A parte de aprofundar no Material não aconteceu (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Fátima).

Sheila completa: É, podia ter aprofundado mais em materiais práticos e nos cadernos.

Após conversa com o diretor da escola e autorização cedida, voltei na semana seguinte para conversar com Fátima. Ela me acolheu prontamente e, nesse mesmo dia, ficou combinado que eu a observaria na aplicação de avaliação enviada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Nesse segundo encontro, estava presente também Teca, a outra professora do 1º ano do 1º ciclo, que deu seu depoimento sobre a Coleção:

Eu já tenho muito tempo de Rede, sou meio viciada. De tempo em tempo vem um tsunami e fala que é diferente ou o que eu faço tem outro nome.

Tenho certeza que trabalho todas as capacidades, mas não faço aquele tipo de registro. Ele é detalhista e não temos tempo para fazer esse registro. Tenho alguns questionamentos em relação à divisão entre introduzir, trabalhar e consolidar (conceitos apresentados na Coleção). Tenho

resistência com a palavra consolidar para o 1º ano, mas trabalho quase todas as capacidades.

Acho que mais uma questão de mudança de nomenclatura.

Eu não dou muita importância para trabalhar diferentes textos no início do ciclo. Trabalho bilhete, histórias, receitas, letra de música, convite, poesia. Mas, reportagem, *folder*, não dou não, não atrai a criança. Textos que têm a ver com a faixa etária da criança. Texto científico não é interessante. Eu introduzo mal e porcosamente. Tem coisas que para criança de 6 anos não é necessário.

Tem uma parte do material que monta atividade que é muito interessante. Mas seguir o planejamento do Ceale, a gente vai ficar só escrevendo. Eu e a Fátima não temos tempo nem para planejar!

Fazemos registro das crianças, temos fichas de acompanhamento. Porém, não fico presa na escrita dos objetivos. Por exemplo: uso social da escrita, tem um tanto de sub-objetivo. Mas tenho certeza que trabalho.

O Ceale é para escola de primeiro mundo, e o nosso é um mundo em desenvolvimento. Não temos nem estrutura, nem salário, nem tempo, nem alunos para isso.

Se você pega um objetivo para falar das crianças, não dá tempo nem de falar de todas elas no mesmo dia.

Às vezes, um determinado objetivo sobressai para uma criança e não para outra. Nisso a tabulação ajuda: o que uma criança sabe e a outra não (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Teca se mostrou interessada, perguntou detalhadamente sobre a pesquisa e disse que eu poderia ver a aplicação da avaliação também em sua sala. Tais avaliações seriam realizadas no mesmo dia, e a minha observação já havia sido agendada com a professora Fátima.

Semanas depois, as aulas foram paralisadas devido à epidemia causada pela Influenza A H1N1 (comumente conhecida como Gripe Suína). Fátima estava grávida, o que significa fazer parte do grupo de risco, e tirou licença antecipada. Com isso, enfoquei minha coleta no trabalho da professora Teca, o que ocorreu principalmente ao longo do segundo semestre de 2009, em encontros previamente agendados.

2.4.2 A segunda professora

A escolha da segunda professora teve como critério, além da participação no curso de formação ministrado pela equipe do Ceale, através da Coleção Instrumentos da Alfabetização, e do trabalho com crianças do 1º ano do 1º ciclo, a inclusão de outra rede de ensino, no caso, a prefeitura de Belo Horizonte.

Teca é graduada em Educação Física. Em Belo Horizonte já trabalhou com educação infantil, com crianças de 4 anos, e foi professora de educação física em escolas particulares; foi diretora, coordenadora e professora do primeiro ciclo em escolas da prefeitura. Trabalha com crianças na fase de alfabetização há 23 anos. No momento dessa pesquisa, lecionava para o 1º ano, turma solicitada por ela. Sobre essa escolha, Teca conta:

Fiz o pedido para a direção e, diante da minha experiência anterior, a escola fez a distribuição das turmas. É prática da escola plural acompanhar a turma durante o ciclo e depois retornar para o 1º ano. Mas tudo é acertado entre os coordenadores e as professoras.

Teca participou da formação ministrada pela equipe do Ceale,⁵² na própria FaE/UFMG, em 2008.⁵³ Dos sete volumes que compõem a Coleção, ela tem cinco, e, durante o curso de formação, ocasião em que foram distribuídos, ela não sabe, ao certo, se analisaram todos e nem em que ordem isso ocorreu. Sobre a frequência com que consulta a Coleção, alega ser pouca e, atribuindo uma nota de 1 a 10 para seu uso, ela indica 1. No entanto, quando questionada a respeito da utilidade da Coleção para sua prática, ela atribui a nota 8, relacionando a esse valor a sua característica como fonte de informação e treinamento.

Não consultar a Coleção no dia a dia de seu trabalho pedagógico não significa, para Teca, falta de reconhecimento de sua importância, pois ela atribui nota 8 em 10 à Coleção, como fonte de informação e treinamento. Estaria também essa professora fazendo distinção entre teoria e prática frente ao material de

⁵² Tal como a formação de Rosa, o curso do qual Teca participou foi de 40 horas.

⁵³ As distâncias entre o período de formação e o de coleta de dados se diferem. A formação feita por Teca ocorreu em 2008, e a coleta de dados a partir de 2009. A formação feita por Rosa ocorreu em 2005, e a coleta de dados se deu a partir de 2007.

consulta? Tal como alertado por Chartier (2007), não seria possível uma distinção tão explícita. E mais, a Coleção, como o próprio nome indica, quer oferecer instrumentos para a alfabetização; no entanto estes parecem invisíveis aos olhos da professora.

Para Teca, a boa professora alfabetizadora deve ter afinidade com a faixa etária das crianças e conhecimento sobre o processo de alfabetização. Ela se considera muito satisfeita como alfabetizadora.

Sobre seu trabalho pedagógico, esclarece, ainda, que discute com as colegas de trabalho e com a coordenadora, nos chamados momentos pedagógicos, marcados pela escola ou informalmente, quando se encontram pela escola.

2.4.3 Coleta de dados e análises

A fim de se captar, de modo mais detalhado, o ponto de vista do professor sobre seu próprio fazer pedagógico – sua reflexão sobre sua ação e se, nesse contexto, estabelece relação com o material de formação a que teve acesso, a Coleção –, baseamos nossa análise, especialmente, em alguns pontos das ideias de Schön, Chartier e Huberman, Perrenoud e Tardif.

Das categorias desenvolvidas por Schön (2000), subjacentes à prática do bom profissional e integrantes do pensamento reflexivo – (1) conhecimento-na-ação, (2) reflexão-na-ação e (3) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação –, interessa-nos mais a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, por se tratar da utilização de conhecimentos para descrever, analisar e avaliar, *a posteriori*, determinada situação e ações, buscando compreendê-las e reconstruí-las. Baseamo-nos nesta categoria para a seleção da metodologia aqui aplicada: entrevistas baseadas nas atividades realizadas pelas próprias professoras ou realizadas por outra professora, como instrumento disparador da explicitação de seus saberes e reflexão.

Apoiamo-nos, também, nas teorias formuladas por Chartier sobre o conhecimento tácito (2007) e sobre os fazeres ordinários (2000), que dizem respeito à prática cotidiana do professor em sala de aula, invocados implicitamente e regulados empiricamente na ação. Sabendo que as entrevistas se distanciam da

própria ação de sala de aula, mas a fim de manter, ao máximo, a proximidade com tal ação, e tendo atenção para não se perder aquilo que faz o valor de tal ação/atividade, é que é trouxemos as próprias atividades para compor essa segunda etapa da coleta de dados.

Para a análise a respeito da reinterpretação feita pelo professor das informações em ação, contamos também com as ideias de Chartier (2007), que nos informa que o professor reinterpreta as informações a sua maneira, de acordo com suas possibilidades e necessidades de uso. Pelo fato de essas informações serem utilizadas de modo implícito, na estruturação de seu trabalho, o professor pode pensar que elas surgiram da sua própria prática.

Huberman (1986) nos esclarece sobre o uso que o professor faz dos conhecimentos pedagógicos e de sua formação teórica. Segundo ele, destacando como principal fonte de informação aquelas fornecidas pelos colegas de trabalho, os professores preocupam-se mais com o operacional (o como) e as “teorias práticas” centradas na ação do que com o conceitual (o porquê) e as teorias explicativas.

Quanto às ideias de Perrenoud (1993), nos reportaremos, principalmente, a sua reflexão sobre planificação das atividades, apresentada como momento de ação pedagógica em que o professor coordena dupla preocupação: (I) “não perder tempo, avançar o programa anual e manter a ordem; (II) assegurar um funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho” (PERRENOUD, 1993, p. 46). Segundo esse autor, a planificação das atividades, numa pedagogia tradicional, organiza-se num plano de estudos estruturados, em que se tem pouco espaço para inovação, em outras palavras, um sistema burocrático onde o professor se limita a identificar informações pertinentes e sua utilização, mais apto a proteger o professor dos imprevistos. Por outro lado, o modo de preparação daquele professor que trabalha num sistema mais aberto é comparado, pelo autor, à bricolagem, não no sentido pejorativo, mas baseado na análise de Lévi-Strauss, uma “*bricolage intelectual*” que corresponderia à prática de uma pedagogia ativa, a qual “[...] cria, durante todo o ano, atividades, situações de aprendizagem, jogos problemas, projetos, o que pressupõe sempre (ou quase sempre) a existência de materiais, regras, objetivos e de uma dinâmica de animação” (PERRENOUD, 1993, p. 47). De acordo com o autor, “o *bricolage* não se define pelo seu produto, mas sim pelo *modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis*, reutilizar textos, situações, materiais” (PERRENOUD, 1993, p. 49).

Capítulo 3

A Coleção Instrumentos da Alfabetização e a abordagem sobre o saber prático do professor

Neste capítulo, a Coleção Instrumentos da Alfabetização é apresentada em suas características gerais, referentes à autoria, composição, projeto gráfico-editorial e, principalmente, aos objetivos e conteúdo de cada um dos sete volumes.

Propomo-nos, nesta tese, caracterizar, em linhas gerais, a sua proposição mais ampla, para que se compreenda se aquilo que repercute mais na sua recepção diz respeito ao conteúdo da mesma.

Convém salientar que a Coleção não faz adesão a nenhum método específico de alfabetização tradicionalmente conhecido, mas apresenta pressupostos metodológicos e conceituais próprios de uma postura interacionista da linguagem e da aprendizagem amplamente divulgada no Brasil, sobretudo a partir dos anos 90. Daí, pode-se dizer que se vincula a alguns paradigmas de alfabetização divulgados nas últimas décadas, ou seja, trabalha com os pressupostos mais consolidados no campo da alfabetização e do ensino da língua escrita. Anuncia uma concepção de linguagem como interação social, cujo funcionamento depende de situações de interlocução. Dessa forma, o ensino da escrita e a sua aprendizagem têm como base essa proposição mais ampla.

A Coleção traz quais inovações? Em primeiro lugar, o material reúne e articula os conceitos de alfabetização e de letramento (BATISTA, 2005), dando visibilidade à especificidade do ensino do sistema de escrita. Dessa forma, o ensino da decifração está contextualizado nas atividades de leitura e produção de gêneros textuais e discursivos e deve ser vivenciado em situações de uso da cultura escrita. Assim, os eixos da aquisição do sistema alfabético/ortográfico, da leitura, da produção escrita e da oralidade devem ser articulados e não vistos de forma fragmentada.

Segundo, ao discutir questões conceituais, a Coleção evidencia capacidades linguísticas, nos cinco eixos citados, a serem desenvolvidas no primeiro

ciclo do Ensino Fundamental de 9 anos. Na época da produção da Coleção, um dos principais desafios era também considerar crianças de 6 anos que, antes, frequentavam a Educação Infantil. Em função dessas capacidades linguísticas é que se construiu a ideia de instrumentos: o que a escola deveria fazer para alfabetizar e letrar as crianças? Em função de tal finalidade, são indicados instrumentos para definir capacidades, para organizar o diagnóstico da aprendizagem, para planejar e definir rotinas, para monitorar o resultado das classes e da escola e também são propostas atividades para se chegar a tal fim. A discussão conceitual que se organiza ao mesmo tempo em que se apresenta proposta metodológica é ampla, diz respeito a todas as dimensões do trabalho e não se reduz a instrumentos de controle, mas também de planejamento. No volume 1 da Coleção, há um agradecimento a muitos professores que contribuíram para a proposta do trabalho como leitores críticos ou com suas experiências.

É importante ressaltar a articulação, que faz a Coleção, entre paradigmas mais ou menos consolidados e inovação na proposição de amplos instrumentos, que ajudem o alfabetizador e a escola a conduzir seu trabalho cotidiano, uma vez que, na análise posterior da apropriação indicada, o leitor desta tese perceberá que um mesmo sujeito realiza apropriações que confirmam a prática que já desenvolvia, ou seja, ele se apropria mais daquilo que reforça o seu trabalho e sua concepção. Nesse caso, pode ser que o todo seja tomado pela parte, sobretudo no que tange a conteúdos que o professor considera *já conhecidos*. De outra forma, há apropriações parciais de parte das inovações, consubstanciadas nos instrumentos sugeridos, que não dizem respeito ao conteúdo da Coleção como um todo, cuja apropriação não depende apenas do seu conteúdo, mas também da forma como se deu a formação continuada e do contexto específico da rede de ensino, como, por exemplo, a situação relacionada à avaliação dos resultados da alfabetização.

Optamos em iniciar o capítulo com a apresentação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à qual o material de formação se filia. Após, sendo importante para esta pesquisa a análise das condições em que os professores realizam a formação, descreveremos o contexto em que ocorreram os cursos de formação ministrados pelo Ceale, em Contagem e Belo Horizonte, e também apresentaremos, brevemente, as fontes utilizadas pela professora Rosa em seu trabalho de alfabetizadora. Finalmente, apontaremos o

modo como a Coleção Instrumentos da Alfabetização aborda o saber prático do professor.

3.1 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

O MEC/SEB propõe, desde 2003, a efetivação de um sistema nacional de formação continuada, visando à qualificação permanente do trabalhador docente. Por meio de parceria formalizada em convênio com universidades, institucionalizou-se, em julho de 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, que conta com a parceria de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, dos Sistemas de Ensino Público, além da participação e coordenação da SEE/MEC.

Articulados entre si e com outras instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, estes centros de pesquisa produzem material instrucional e orientações para cursos à distância e semipresenciais, bem como implementam novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

Nas orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica,⁵⁴ são apresentados, entre outras informações, a política da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), a base legal para institucionalização e funcionamento e os objetivos.⁵⁵

⁵⁴ As informações aqui citadas foram retiradas das orientações gerais do catálogo 2008 da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, com versão revisada e ampliada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=241&Itemid=458>. Acesso em: 10 jul. 2009.

⁵⁵ Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e aqueles produzidos pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e do aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a

Para implementação da rede, foram definidos princípios e diretrizes: formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual e vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; é componente essencial da profissionalização docente.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é integrada por 20 centros, selecionados em bases competitivas, por meio da apresentação de propostas pelas instituições brasileiras de ensino e pesquisa; os quais devem manter uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de educação básica, em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação.

São cinco as áreas prioritárias de formação estabelecidas: Alfabetização e Linguagem (6 centros); Educação Matemática e Científica (5 centros); Ensino de ciências Humanas e Sociais (3 centros); Artes e Educação Física (3 centros); Gestão e Avaliação da Educação (3 centros).

Os centros relacionados à Alfabetização e Linguagem são sediados em regiões diversas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Esses centros deverão consolidar a sua ação visando atender à demanda nacional em sua área de formação, criando formas de relação com as demais áreas de formação, com os demais centros e com outras instituições de ensino superior, constituindo-se uma rede. Aos centros compete produzir pesquisas, material didático-pedagógico, impresso e multimídia, *softwares* para gestão escolar, entre outros.

No catálogo 2008, são apresentados os cursos e materiais pedagógicos desenvolvidos pelos Centros nos primeiros anos do convênio, disponíveis para implementação a partir da adesão das secretarias estaduais e municipais de educação. No caso específico do Ceale, são descritos em linhas gerais os seguintes cursos: Programa de Formação Instrumentos para a Alfabetização, Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento, Programa de Formação

Continuada em Alfabetização de Jovens e Adultos, Programa de Capacitação de Formadores, Portal Educativo Ceale, *Letra A – Jornal do Alfabetizador*, Ceale Debate e Avaliação do Rendimento de Alfabetizandos.

3.1.1 A Coleção Instrumentos da Alfabetização⁵⁶

A Coleção é parte, então, de um programa de formação de professores, cujo objetivo central é auxiliar os educadores a vencerem os desafios da alfabetização e do letramento, além de contribuir para a organização de seu trabalho, em sala de aula e na escola, no quadro das propostas de um ensino fundamental de nove anos, especialmente para os três primeiros anos desse segmento.

Origina-se, segundo seus autores, da demanda clara e reiterada de muitos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental por um material de formação que trabalhe articuladamente teoria e prática. Para tanto, propõem aos professores: conhecer elementos para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita; intervir nesse processo; refletir sobre sua intervenção, para torná-la mais adequada (v. 1, p. 9).

Por meio de um conjunto de materiais e sugestões de procedimentos, afirma-se que sua busca é contribuir para a formação permanente e autônoma, individual ou em grupos de professores; embora, em nota, reforça-se que o ideal, para melhor repercussão na escola, seja o material usado em grupos de estudo compostos e coordenados por professores da própria escola.

Para articular fundamentos teóricos e sugestões práticas, assume-se o trabalho cotidiano do alfabetizador e sua organização como centro de sua atenção, sendo as necessidades práticas da alfabetização o ponto de partida. Esses são os principais fatores que justificam a organização dos volumes na seguinte ordem: volume 1 – Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos; 2 – Capacidades da alfabetização; 3 – Avaliação diagnóstica da alfabetização; 4 – Planejamento da alfabetização; 5 – Monitoramento e avaliação da alfabetização; 6 –

⁵⁶ A partir daqui esta obra será referida também como Coleção.

Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades; 7 – Práticas escolares de alfabetização e letramento.

Tais volumes podem ser usados de modo sequencial, conforme a sugestão dos autores, obedecendo-se à ordem de apresentação, ou independentemente um do outro. No segundo caso, o volume deve ser selecionado de acordo com as necessidades do professor, seja para sua formação teórica, seja para buscar alternativas aos problemas práticos enfrentados em seu dia a dia de sala de aula.

Sobre o projeto gráfico-editorial, a capa de cada um dos volumes, em papel resistente e plastificado, é composta pelo título e número correspondente ao volume, em tamanho grande na parte superior, juntamente com os nomes dos autores em letras menores. O nome da Coleção, em letras pequenas, localiza-se na parte inferior da capa. Para diferenciar um volume do outro, destacaram-se o texto e a ilustração da capa de cada volume com predominância de uma determinada cor, também utilizada na contracapa e na lombada. O formato quadrado dos volumes, papel resistente e encadernação com espiral são adequados ao manuseio constante pelo leitor. A impressão interna, tanto do texto quanto das imagens, recebe as cores preta, branca e variações de cinzas.

No interior de alguns volumes, há destaques gráficos específicos, e alguns deles precisam ser ressaltados: no volume 2, destinado à apresentação das capacidades envolvidas no ciclo inicial de alfabetização, verifica-se a presença de quadros com capacidades de alfabetização destacadas em níveis, anos e progressões, possibilitando ao leitor, mesmo sem ler os verbetes, compreender a organização didática que subsidia sua produção; no caderno 3, dedicado à apresentação de atividades para diagnóstico, aparecem quadros que organizam a matriz diagnóstica e encartes para aplicação de tarefas em sala de aula. Esses dados são importantes para a verificação das formas de apropriação, conforme se verá na análise.

Elementos de diagramação – como saliências textuais, espaçamento entre linhas, margem externa mais larga, tamanho do corpo do texto, predominância de parágrafos curtos, uso de itálico, negrito e símbolos, quadros em tom mais escuro – favorecem a leitura; no entanto, o tamanho da fonte é reduzido.

As margens externas, que são mais largas, além de apresentarem espaço que pode ser usado para alguma anotação, disponibilizam notas, indicadas por

setas, contendo imagens, referência bibliográfica, indicações remissivas, tanto para antecipar quanto para retomar passagens do texto que podem guiar e contribuir para a leitura.

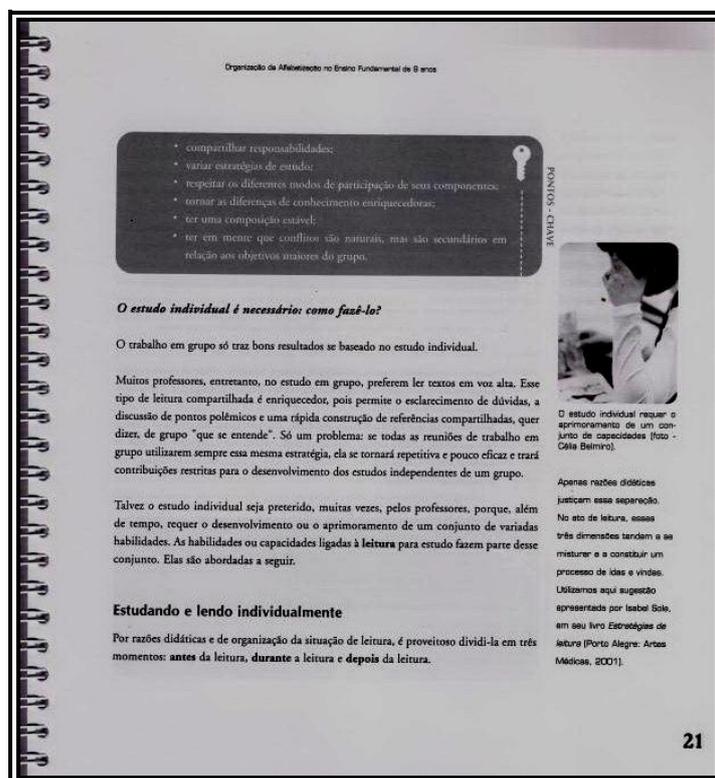


FIGURA 1 – Exemplo de margens externas e seus conteúdos
Fonte: Volume 1 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Há indicação gráfica de símbolos para destacar passagens importantes do texto. São sínteses delimitadas em quadros denominados Pontos-chave; exemplos, análises e sugestões de leitura em quadros denominados Para aprofundamento; e confronto de aspectos mais teóricos com casos concretos e práticos em quadros denominados Tira-teima.

QUADRO 1
Demonstrativo da quantidade, por volume, de alguns dos recursos gráficos utilizados. Não entraram nessa quantificação os quadros e imagens dos exemplos das atividades.

	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6	V. 7	Total
Tira-teima	7	-	2	14	12	7	8	49
Aprofundamento	5	4	4	9	8	48	-	66
Ponto-chave	10	4	4	10	6	1	4	48
Tome-nota	-	-	-	-	-	11	-	11
Quadros								
Fichas	2	6	6	17	1	8	10	50
Gráficos								
Notas explicativas	25	15	21	29	22	12	20	144
Fotos e imagens	6	11	1	7	2	21	-	48

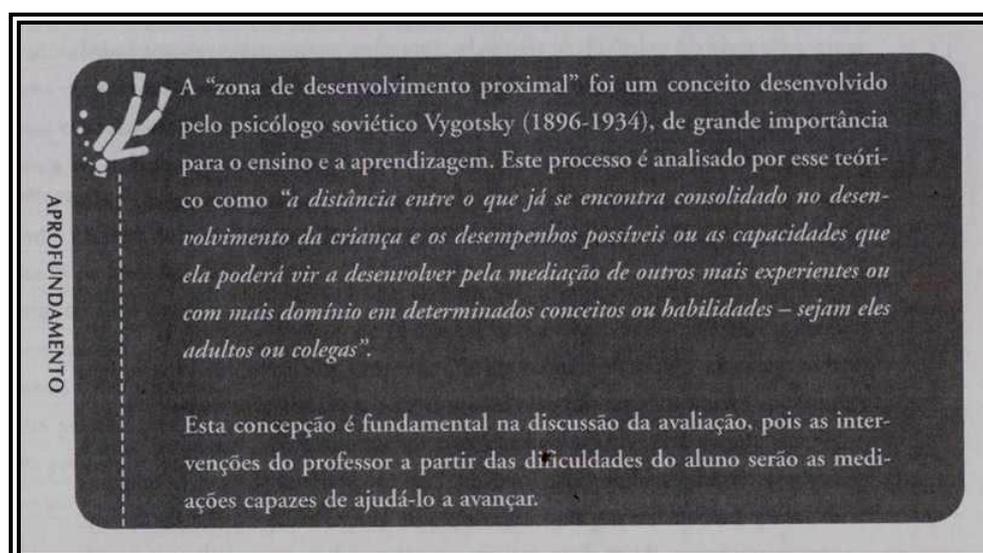


FIGURA 2 – Exemplo de quadro de aprofundamento
Fonte: Volume 1 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Todos os volumes contam com apresentação, sumário detalhado com resumo do conteúdo ou tópico abordado, além de títulos e subtítulos frequentes ao longo do texto. Não há informações sobre os autores, que variam de volume para volume. Identificamos também problemas de revisão no sumário e na indicação dos autores, em uma mesma edição, a de 2005; por exemplo: a apresentação do volume 4 não é indicada como capítulo/tópico de modo numerado, segundo ocorre nos demais volumes; no volume 1, o primeiro capítulo/tópico não é numerado, conforme os demais capítulos/tópicos desse mesmo volume; e, ainda, na capa do volume 2,

consta o nome da autora Maria das Graças Bregunci, diferentemente dos demais volumes escritos por ela, em que seu nome aparece completo Maria das Graças de Castro Bregunci.

As imagens – como fotografias, exemplos de atividades de aluno, escritas infantis, imagens retiradas de jornal, panfletos, capas de livros – estão presentes em todos os volumes da Coleção, complementando as informações. Exemplo disso é a imagem de um jornal japonês, na página 31 do volume 2, a fim de demonstrar diferentes textos e suportes que podem ser levados para os alunos com o objetivo de que conheçam os usos e funções sociais da escrita; para a direção e o alinhamento da nossa escrita, há imagens de uma escrita árabe do séc. XIII, a qual se lê da direita para a esquerda, e de uma inscrição romana do séc. III, que se lê da esquerda para a direita, na página 39 do volume 2.

Os pressupostos teóricos mais evidenciados na Coleção priorizam aspectos relacionados ao ensino, baseando-se, principalmente, em concepções atuais sobre alfabetização e letramento, língua, ensino da língua e ensino da língua escrita. Ancorando-se nessas concepções, são apresentados os seguintes eixos: a apropriação pelo aluno do sistema alfabético e de capacidades necessárias ao aprendizado da leitura e da produção de textos escritos, da compreensão e produção de textos orais, em situações de uso social da língua.

Na Coleção, ressalta-se que a proposta de alfabetização deve possibilitar ao professor uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar atingir. Para isso, o professor encontra ali fundamentos para elaboração de propostas didáticas que levam em conta o aprendizado e a progressão da criança, os quais, neste sentido, dependeriam então do processo por ela desenvolvido, do patamar em que se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propicia; ou seja, da relação entre o que a criança precisa aprender e o que o professor deve ensinar. Nessa direção, são apresentadas capacidades linguísticas que devem ser trabalhadas gradualmente pelo professor, de acordo com sua avaliação acerca das necessidades das crianças em cada ano do 1º ciclo.

A Coleção é taxativa: “Por essa razão, este material não deve ser confundido com um programa ou uma relação de sequências definidas de forma rígida ou externa aos processos de ensino e aprendizagem da língua” (v. 2, p. 13).

Quanto às questões de ensino, ou metodológicas, embora, no volume 2, sejam reconhecidas as contribuições da teoria construtivista, a dimensão da aprendizagem significativa e as interações, além de serem citados os estudos da psicogênese da escrita, os autores esclarecem que

Não há interesse, aqui, em assumir a defesa ou em colocar à prova concepções relacionadas a qualquer referencial ou ideário identificado como vanguarda pedagógica. Antes disso, pretende-se evidenciar que certas polarizações têm comprometido o avanço das práticas pedagógicas pertinentes à apropriação da língua escrita (v. 2, p. 23).

Em síntese, o que é anunciado na Coleção como proposta relativa às concepções de alfabetização e letramento é a conciliação desses dois processos, para assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para tanto, considera-se que a “[...] ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento” (v. 2, p. 26).

3.1.1.1 Características específicas de cada volume

Volume 1 – Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos



FIGURA 3 – Imagem da capa do volume 1

Fonte: Volume 1 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autor: Antônio Augusto Gomes Batista

Este volume contém 58 páginas divididas em 6 capítulos e/ou tópicos:

- Conhecer, intervir, refletir: instrumentos para a alfabetização.
 1. Como a Coleção está organizada
 2. Como utilizar a Coleção
 3. Por que estudar?
 4. Concluindo e
- Sugestões de leitura

Destaca-se, inicialmente, a relevância da Coleção para atender às necessidades de formação do professor alfabetizador. Segundo o autor, há uma demanda clara e reiterada de muitos professores da Educação Infantil e Fundamental por uma formação que tenha repercussões em sala de aula. Em seguida, informa-se a proposta feita ao docente – conhecer elementos para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita; intervir nesse processo; e refletir sobre sua intervenção (do professor), para torná-la mais adequada –; o modo como está estruturada – em volumes –; e exemplifica como o professor poderá usá-la.⁵⁷ A Coleção apresenta a si própria como uma proposta diferente porque propõe, também, formação continuada, autônoma e em grupo e articulação entre fundamentos teóricos e sugestões práticas, elegendo como centro de sua atenção o trabalho cotidiano do alfabetizador e sua organização. Sugere procedimentos de planejamento do trabalho e estratégias de leitura que tornam o estudo mais dinâmico e menos cansativo.

O volume 1 traz, ainda, informações que esclarecem a contextualização e compreensão da situação de “fracasso da alfabetização” no Brasil, apresentando dados de avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb), do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e seus reflexos na sociedade.

Com o intuito de aprofundar essa questão da contextualização, exploram-se, ainda, os conceitos de alfabetização e letramento.

⁵⁷ Essa estrutura inicial está presente em todos os volumes.

O volume se encerra com os tópicos Palavras finais, que consiste em pequeno resumo recapitulativo, e Sugestões de leitura, uma lista bibliográfica.⁵⁸

Volume 2 – Capacidades da alfabetização



FIGURA 4 – Capa do volume 2

Fonte: Volume 2 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autores: Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres S. Ribas da Silva, Isabel Cristina da Silva Frade, Magda Soares, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheiras e Sara Mourão Monteiro.

Este volume contém 94 páginas divididas em 5 capítulos e/ou tópicos:

- Nota inicial
- 1. Apresentação
- 2. Conceitos
- 3. Capacidades
- 4. Palavras finais e
- Sugestões de leitura

Tal como os demais, inicia-se apresentando seus objetivos – identificar as capacidades da alfabetização e distribuí-las ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental –, o modo como é organizado e orientações para seu uso. Com o intuito de servir de fonte de consulta permanente, sua organização é semelhante à de um dicionário e enciclopédia. O volume está dividido em quatro partes: (I)

⁵⁸ Esses tópicos de encerramento se repetem em todos os volumes.

conceitos fundamentais – língua e ensino da língua, alfabetização, letramento e ensino da língua escrita; (II) capacidades a serem alcançadas pelas crianças nesse período, agrupadas em cinco eixos – compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade; (III) quadros de desenvolvimento das capacidades do aluno ao longo dos três anos com gradação de tons de cinza indicando a ênfase a ser atribuída ao trabalho com cada capacidade em cada ano do primeiro ciclo; (IV) verbetes de cada capacidade, acompanhados de indicação de outras fontes ou de verbetes interrelacionados e, algumas vezes, sugestões de intervenção ou atividades.

Sobre as capacidades apontadas no volume 2, os autores ressaltam que não constituem etapas a serem observadas numa cadeia linear, mas sim são simultâneas e exercem influências umas sobre as outras.

Com a descrição de capacidades, busca-se definir, também, o que deverá ser: *introduzido*, levando o aluno a se familiarizar com conteúdos e conhecimentos (I); *trabalhado* sistematicamente (T); *consolidado* e sedimentado (C); *retomado*, quando necessário (R), conforme exemplo abaixo de quadro de um dos eixos.

Quadro 1 COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos e funções sociais da escrita.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar.	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(I) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar;	I/T/C	T	R
(II) desenvolver capacidades específicas para escrever.	I/T/C	T	R

FIGURA 5 – Exemplo de descrição de capacidades com definição de intensidade do trabalho em cada ano do 1º ciclo

Fonte: Volume 2 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Nesse volume, ressalta-se que cabe à escola e aos professores alfabetizadores avaliarem, contextualmente, cada realidade, as condições de aprendizagem dos alunos, suas experiências prévias com a escolarização e sua familiaridade com a cultura escrita.

Volume 3 – Avaliação diagnóstica da alfabetização



FIGURA 6 – Capa do volume 3

Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autores: Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres S. Ribas da Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheiras e Sara Mourão Monteiro.

Este volume contém 86 páginas divididas em 6 capítulos e/ou tópicos além de um encarte com 20 fichas, apresentando 39 atividades avaliativas.

O sumário apresenta:

1. Apresentação
 2. Matriz de referência da avaliação inicial
 3. O instrumento: elaboração, aplicação, análise e registro
 4. Comunicando resultados da avaliação
 5. Instrumento de avaliação diagnóstica
 6. Conclusão
- Encarte

O objetivo central indicado pelos autores é oferecer ferramentas e estratégias para que o professor possa conhecer o que os alunos já sabem e, conseqüentemente, definir o que eles precisam saber, além de favorecer o acompanhamento do seu desenvolvimento ao longo dos três anos do primeiro ciclo. O volume apresenta, também, discussão sobre a natureza e a função da avaliação diagnóstica, conjunto de instrumentos para realizar essa avaliação e sugere procedimentos para análise de seus resultados, para seu registro e para sua comunicação às crianças e a suas famílias. Além disso, com esse instrumento, pretende-se que o professor identifique em quais capacidades seus alunos apresentam baixo rendimento para oferecer-lhes alternativas de ensino que evitem reprovações desnecessárias.

Para isso, conta com uma matriz de referência da avaliação diagnóstica apresentada em quadros, contendo dezoito capacidades a serem avaliadas;⁵⁹ a discriminação, por meio de descritores, dessas capacidades; e exemplos de procedimentos alternativos para operacionalização da avaliação. Tudo isso em relação a três dos cinco eixos apresentados no volume 2 como capacidades a serem desenvolvidas: aquisição do sistema de escrita, leitura e domínio da escrita e da produção de texto.

Em uma leitura vertical, vemos as capacidades a serem dominadas, apresentadas em graus de dificuldade; em leitura horizontal, vemos as capacidades, seus descritores e a indicação do número correspondente aos exemplos de atividades a serem aplicadas para aferição de desempenho específico.

⁵⁹ Embora sejam apresentadas dezoito capacidades, neste quadro, dando ênfase a descritores e níveis que serão tratados no instrumento que é apresentado em encarte, são propostas outras estratégias para diagnosticar outras capacidades dificilmente avaliadas em exercícios e provas, mediante a utilização de observação direta, conversas, provas clínicas, entre outras. É importante ressaltar esse aspecto, tendo em vista que a forma do material também interfere nos modos de apropriação, como se verá na análise.

Avaliação diagnóstica de alfabetização

DOMÍNIO DA ESCRITA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

CAPACIDADES AVALIADAS	DESCRIPTORIOS	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
14 Escrever palavras de cor.	Verificar se a criança é capaz de escrever de cor palavras como o próprio nome e de seus colegas, o nome da escola e da professora, o nome da cidade.	Exemplo de atividade 19
15 Escrever palavras com grafia desconhecida.	Verificar se, num ditado, a criança é capaz de escrever, mesmo com erros ortográficos (troca de letras, por exemplo) palavras cuja grafia é desconhecida. Nesse caso verifica-se se o aluno desenvolveu a capacidade de codificação.	Exemplo de atividade 18
16 Escrever sentenças.	Verificar se a criança escreve, mesmo com alguns erros, sentenças, com maior ou menor extensão (quanto maior a extensão, maior a dificuldade, pela sobrecarga de atenção e pelo esforço motor).	Exemplos de atividade 10, 21
17 Recontar narrativas lidas pelo professor.	Verificar se a criança é capaz de reproduzir oralmente ou por escrito, um texto lido em voz alta, mantendo não apenas os elementos do enredo, mas também estruturas da linguagem escrita; quanto maior for a fidelidade à leitura oral, maior é a indicação de que a criança está ampliando seu domínio de estruturas da linguagem escrita.	Exemplo de atividade 37
18 Redigir textos curtos adequados: <ul style="list-style-type: none"> • ao gênero; • ao objetivo do texto; • ao destinatário; • às convenções gráficas apropriadas ao gênero; • às convenções ortográficas. 	Verificar se a criança é capaz de produzir, com maior ou menor adequação, textos levando em conta sua situação de produção e a situação em que será lido.	Exemplos de atividade 38, 39

19

FIGURA 7 – Fragmento da matriz de referência da avaliação diagnóstica
Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Essa matriz de referência, que orienta a avaliação em contexto mais formal, tem como foco principal os processos de alfabetização e letramento. No entanto, as capacidades relacionadas aos eixos da compreensão e valorização da cultura escrita e do desenvolvimento da oralidade não são apresentadas.

Este volume 3 traz ainda algumas sugestões de registro dos dados coletados através da avaliação, variando conforme ênfase e foco pretendido, por exemplo: (I) ficha individual com a situação de cada aluno em relação às capacidades avaliadas; (II) avaliação de cada aluno tendo como referência o coletivo da turma, (III) mapeamento da avaliação geral da turma.

Ficha I. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas

Aluno(a): Paulo Batista
 Idade: 4 Ano: 1ª
 Escola: Paul Sobres Professora: Márcia
 Período de avaliação: 1º trimestre
 Data do registro: 30/03/04

CAPACIDADES AVILADAS	NÍVEL 1 (não desenvolvidas)	NÍVEL 2 (domínio parcial)	NÍVEL 3 (domínio)	OBSERVAÇÕES QUANTO A DIFÍCULDADES DO(A) ALUNO(A)
1			X	
2			X	
3		X		
4		X		
5	X			
6	X			
...

FIGURA 8 – Ficha 1: Modelo para registro de avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas por aluno
 Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Ficha II. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas

Escola: Paul Sobres Professora: Márcia Turma: X
 Ano: 1ª Período de avaliação: 1º trimestre
 Data do registro: 30/03/04

Alunos	Níveis dos alunos nas capacidades avaliadas							Total		
	1	2	3	4	5	6	...	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ana	1	1	1	1	1	1	...	6
Beatriz	2	2	2	2	2	1	...	1	5	...
Carlos	3	3	3	3	3	2	1	5
Daniel	3	3	2	2	1	1	...	2	2	2
...

FIGURA 9 – Modelo para registro da avaliação de cada aluno tendo como referência o coletivo da turma
 Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Ficha III. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas

Escola: Paul Sobres Professora: Márcia Turma: X
 Ano: 1ª Período de avaliação: 1º trimestre
 Data do registro: 30/03/04

Capacidades Avaliadas	Total de alunos por nível avaliado			Observações quanto a casos específicos
	Nível 1 (sem domínio)	Nível 2 (domínio parcial)	Nível 3 (domínio ou consolidação)	
1	1	2	22	
2	2	2	21	
3	2	3	20	
4	3	4	18	
5	4	5	16	
...

FIGURA 10 – Modelo para registro de mapeamento da avaliação geral da turma
 Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

O encarte desse instrumento de avaliação diagnóstica apresenta 39 exemplos numerados de atividades, distribuídos em 20 fichas. A quantidade de exemplos por ficha é variável, e são apresentados e caracterizados também no capítulo 5 desse volume, que conta com sugestões de outras estratégias de avaliação, principalmente aquelas relacionadas ao letramento, que podem ser desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Podem ser aplicadas tais como são apresentadas, mas os autores sugerem a ampliação deste instrumento de avaliação com novas questões ou atividades que o professor julgar importante avaliar.

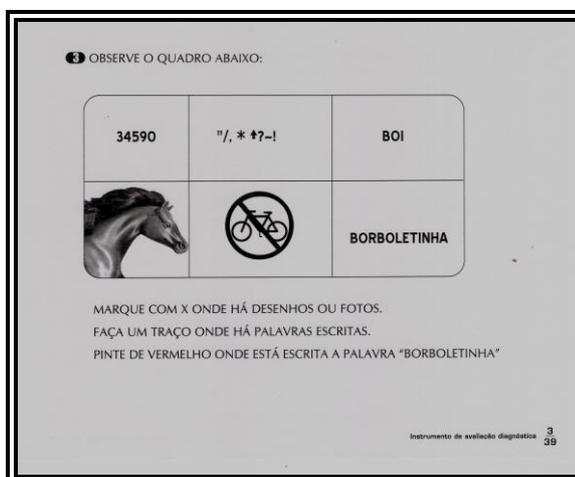


FIGURA 11 – Exemplo de atividade para avaliação diagnóstica impressa em fichas numeradas com imagens

Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

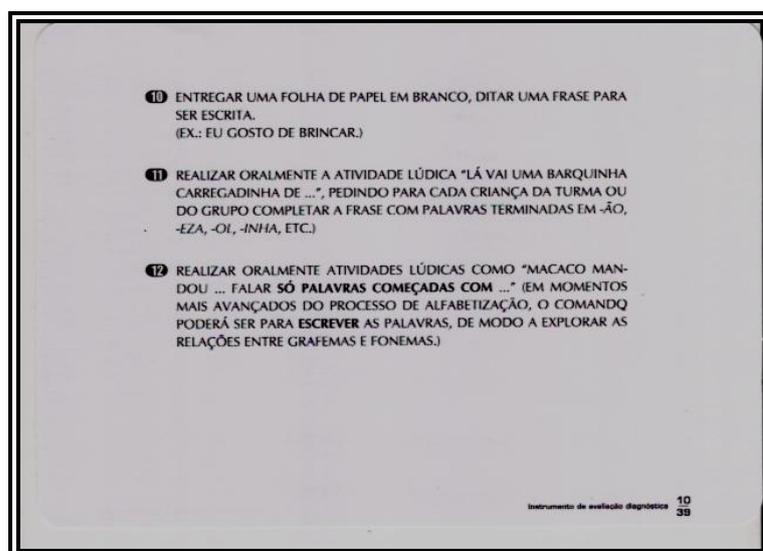


FIGURA 12 – Exemplo de atividade para avaliação diagnóstica impressa em fichas numeradas

Fonte: Volume 3 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Volume 4 – Planejamento da alfabetização

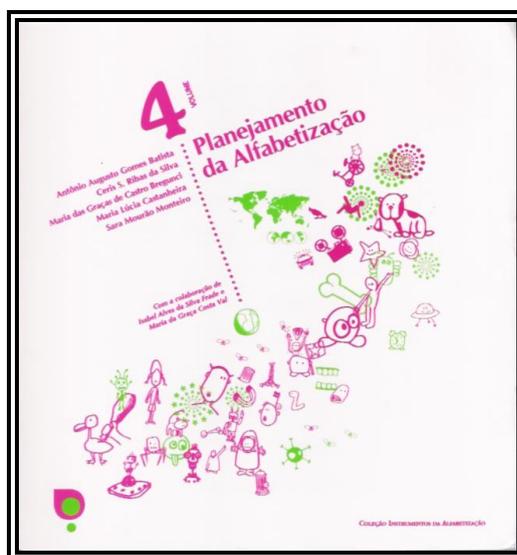


FIGURA 13 – Capa do volume 4

Fonte: Volume 4 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autores: Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres S. Ribas da Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro.

Este volume contém 133 páginas organizadas em 8 capítulos e/ou tópicos:

- Apresentação
 1. O planejamento do trabalho e a organização de atividades
 2. A avaliação diagnóstica como referência para o planejamento
 3. A distribuição das metas e as atividades de alfabetização
 4. Formas de organização dos alunos, objetivos e possibilidades de aprendizagem
 5. Letramento e interdisciplinaridade
- Palavras finais
- Sugestões de leitura

O foco deste volume é a valorização do planejamento do ensino da língua escrita nas turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, com orientações e critérios para a organização dos alunos e sugestões de articulação entre os conteúdos para incentivar o letramento. Para tanto, propõe alternativas para o estabelecimento de metas para a alfabetização e o uso do diagnóstico das

capacidades linguísticas, apresentado no volume 3, para sistematizar e organizar as atividades.

Embora reconheça que planejar seja uma tarefa complexa, considerando sua dimensão individual e subjetiva, sua dimensão coletiva e a exigência de tempo, nesse volume 4, apresentam-se sugestões de atividades para que o planejamento se realize:

- A semana de planejamento
- A semana de diagnóstico e de recepção das crianças
- Condições para re-elaboração do planejamento

O estabelecimento de objetivos e metas para cada turma deve ter como referência os resultados obtidos e verificados pela avaliação diagnóstica. A partir daí, são planejadas as atividades para alcançá-los. São explorados aspectos que interferem nesse processo, tais como: a escolha do professor alfabetizador, a criação de um ambiente alfabetizador, a escolha do livro didático, a escolha e elaboração das atividades e sua distribuição ao longo dos anos e o estabelecimento de rotinas diárias e semanais.

Sobre as atividades e sua distribuição ao longo dos 3 anos do primeiro ciclo, o volume indica alguns tipos de atividades que podem ser consideradas indispensáveis para a alfabetização dos alunos de acordo com os conteúdos e capacidades apresentadas em cada um dos cinco eixos presentes no volume 2 – compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade – e o nível de intensidade do trabalho e o grau de autonomia do aluno em função da natureza da atividade focalizada.

Quadro 1 COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAIS			
ATIVIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades que abordam os modos de produção e circulação da escrita na sociedade: diferentes gêneros textuais (histórias, notícias, cartas, propagandas, etc.), em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, papel de carta, <i>out-doors</i> , etc.), em diferentes espaços (livrarias, bibliotecas, bancas, etc.).	A-	A+/-	A+
Atividades que abordam os usos e funções da escrita (usos públicos e privados de diferentes gêneros, com diferentes funções).	A-	A+/-	A+
Atividades de exploração dos materiais escolares de escrita.			
Atividades de observação e controle do uso dos materiais escolares de escrita.			

FIGURA 14 – Quadro com tipos de atividades, conteúdos e capacidades referentes aos cinco eixos e o nível de intensidade do trabalho e o grau de autonomia do aluno

Fonte: Volume 4 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

A articulação entre avaliação diagnóstica e planejamento é exemplificada por meio de um relato de experiência concreta de avaliação diagnóstica, de registros e tratamento dos resultados.

A distribuição das metas e as atividades de alfabetização são também aspectos bastante explorados e exemplificados, subdividindo-se em planejamento anual, criação de unidades didáticas e atividades diárias que compõem a rotina.

As formas de organização dos alunos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as possibilidades de trabalho interdisciplinares são os dois últimos aspectos abordados nesse volume.

Volume 5 – Monitoramento e avaliação da alfabetização



FIGURA 15 – Capa do volume 5

Fonte: Volume 5 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autores: Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres S. Ribas da Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci e Sara Mourão Monteiro.

Este volume contém 50 páginas divididas em 7 capítulos e/ou tópicos:

1. Apresentação
2. Avaliar, diagnosticar, monitorar: pontos de partida e de chegada na alfabetização
3. Instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos
4. Estratégia para avaliação do trabalho realizado pela escola
5. Estratégias de intervenção na aprendizagem e na reorganização dos alunos
6. Concluindo?
 - Sugestões de leitura

O volume 5 retoma e amplia as reflexões sobre avaliação e monitoramento, além de apresentar outras alternativas instrumentais e procedimentais sobre avaliação da aprendizagem dos alunos.

A perspectiva da avaliação presente nesse volume é reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, englobando a sua função diagnóstica, tanto inicial quanto final, de um percurso de aprendizagem, e de monitoramento, abrangendo as dimensões de acompanhamento e intervenção nesse percurso.

Com isso, o que se propõe é acompanhar, passo a passo, o processo de aprendizagem, controlando e redimensionando as alternativas de ensino. Nesse ponto, o professor não fica isento de reflexão e da autoavaliação. Para isso, há uma lista de questões que conduzem à análise do trabalho realizado pelo professor junto a seus alunos.

Procedimentos considerados fundamentais para a avaliação e o monitoramento são indicados e exemplificados: observação e registro, provas operatórias, autoavaliação e portfólio.

Sobre a utilização de critérios observáveis nas propostas de avaliação, esse volume aponta como exigência para o professor ter flexibilidade e perspicácia de análise, considerando a complexidade que é avaliar o progresso de uma criança. Nesse ponto, os autores reforçam o foco da Coleção, os processos de alfabetização e letramento, exemplificando com uma ficha de registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica, a qual visa oferecer maior visibilidade das capacidades avaliadas bem como facilitar a análise de seus dados e as ações correspondentes no plano de ensino; podendo, assim, serem trabalhadas as lacunas e capacidades ainda não desenvolvidas e sistematizadas aquelas que se encontram em patamares mais avançados.

Ficha 1 - REGISTRO CONSOLIDADO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA					
Escola: <i>Escola Alfa</i>					
Professora: <i>LUZIA</i>			Turma: <i>1º Ano do ensino Fundamental</i>		
Período de avaliação: <i>Fevereiro / 2005</i>			Total de alunos: <i>30</i>		
DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	* DIFICULDADES (Alunos)	
1 Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação	3	2	25	2, 5, 9	
2 Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	3	5	22	2, 5, 9	
3 Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	7	5	18	2, 5, 9, 15 19, 24, 26	
4 Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	9	4	17	2, 5, 9, 15 19, 24, 26 27, 29	
5 Domina a natureza alfabética do sistema	10	6	14	*	
6 Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/tonemas	10	8	12	*	
7 Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)	10	6	14	*	
8 Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14	*	
9 Compreende globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal	5	3	22	*	
10 Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	11	9	10	*	
11 Infere informações a partir do texto lido (pela professora)	10	12	8	*	
12 Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24	*	
13 Lê com maior ou menor fluência	10	12	8	*	
14 Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25	*	
15 Escreve, com autonomia, palavras com grafia desconhecida	10	8	12	*	
16 Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12	*	
17 Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pela professora	18	2	10	*	
18 Produz textos curtos	18	6	6	*	

Nível 1 - Capacidades não desenvolvidas
Nível 2 - Capacidades em desenvolvimento
Nível 3 - Capacidades desenvolvidas

Obs: a última coluna (*) representa a marcação da professora em relação a alunos que necessitam de acompanhamento mais intenso, por estarem no nível 1 das capacidades (esboço de registro)

FIGURA 16 – Modelo para registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas por turma

Fonte: Volume 5 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

A perspectiva de avaliação presente engloba, também, a responsabilidade de todos os profissionais da escola na criação de um espaço coletivo para discussão dos problemas de aprendizagem dos alunos e para a elaboração conjunta de planejamento que dê conta dos objetivos propostos. Com isso, pretende-se ampliar as possibilidades de atendimento das necessidades dos alunos e das políticas de formação dos próprios educadores. Nesse conjunto, são incluídos instrumentos para avaliação do trabalho realizado pela escola.

O volume apresenta, ainda, modos de intervir em situações de descompasso com as metas e critérios e de reagrupar os alunos, assegurando-lhes avanços no processo.

Volume 6 – Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades



FIGURA 17 – Capa volume 6

Fonte: Volume 6 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autores: Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres S. Ribas da Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro.

Este volume contém 229 páginas divididas em 9 capítulos e/ou tópicos:

- Apresentação
- 1. A abordagem metodológica no ensino da língua escrita
- 2. Articulando capacidades e atividades: o eixo da compreensão e valorização da cultura escrita

3. Articulando capacidades e atividades: o eixo da apropriação do sistema de escrita

4. Articulando capacidades e atividades: o eixo da leitura

5. Eixo da produção de textos

6. Articulando capacidades e atividades: o desenvolvimento da oralidade

- Palavras finais

- Sugestões de leitura

O volume sexto da Coleção está baseado na discussão, realização e análise de princípios metodológicos que envolvem a organização das atividades diárias na sala de aula; e tal como o volume 5 também dá continuidade à discussão iniciada no volume 4. Seu ponto de partida é a retomada, sintética, dos principais procedimentos apresentados no volume 3 e que estão ilustrados abaixo.

Quadro 1 PONTOS DE PARTIDA PARA O PLANEJAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	
PROCEDIMENTOS	PERGUNTAS PARA AS QUAIS O PROFESSOR BUSCA RESPOSTAS
Avaliação diagnóstica para identificação do perfil da turma	Quais conhecimentos os alunos já possuem sobre a língua escrita? Quais capacidades lingüísticas são dominadas pelos alunos? Quais grupos de alunos podem ser identificados a partir das capacidades lingüísticas e dos conhecimentos que possuem sobre a língua escrita?
Definição de metas de aprendizagem e capacidades lingüísticas a serem desenvolvidas	Quais metas deverão ser estabelecidas ao longo de um determinado tempo de trabalho, considerando o perfil da turma de alunos? Que capacidades lingüísticas serão objeto de ensino sistemático durante as diferentes fases do trabalho?
Estabelecimento de formas de avaliação da aprendizagem dos alunos	Que tipo de procedimento de avaliação deverá ser utilizado para verificar a aprendizagem dos alunos? Como interpretar o desempenho do aluno na realização das tarefas propostas? Como organizar as informações sobre a aprendizagem dos alunos de forma a redefinir a rotina de trabalho?

FIGURA 18 – Quadro sobre articulação entre avaliação diagnóstica e planejamento
Fonte: Volume 6 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Os autores chamam a atenção para o fato de que a execução desses procedimentos permite responder a algumas questões primordiais para a estruturação das práticas escolares de alfabetização e letramento, a qual ele precisa

implementar quando assume uma turma de alfabetização e se responsabiliza pelo aprendizado de seus alunos.

Por meio das questões apresentadas no quadro 1 (FIG. 18), esse volume procura articular as discussões e análises feitas nos volumes anteriores, mais especificamente no 2, 3, 4 e 5, indicando que estes servirão de referência para a reflexão, proposta nesse volume 6, sobre o processo de planejamento das práticas cotidianas de alfabetização e letramento.

A questão central que se coloca é: quais atividades selecionar para o trabalho em sala de aula, considerando o estabelecimento de metas de ampliação da aprendizagem dos alunos e os diferentes perfis numa mesma turma?

É indicado que tal questão seja trabalhada de forma integrada com as questões do quadro 1, destacando-se a relação de interdependência entre elas em vários níveis: seleção de atividades e avaliações diagnóstica de monitoramento; critérios para definição das formas de agrupamento; decisão sobre o tempo de duração de cada atividade, definição das metas e das capacidades priorizadas.

As sequências didáticas e atividades descritas e analisadas nesse volume visam demonstrar como os princípios didáticos estabelecidos podem ser implementados nas decisões do professor sobre o quê, como e quando desenvolver determinadas práticas escolares de alfabetização e letramento.

Após, discute-se a abordagem metodológica no ensino da língua escrita, destacando-se a relação entre objetivo de ensino e metodologia: dependendo da natureza do conhecimento e da capacidade a serem desenvolvidos, é escolhido o conjunto de princípios de natureza metodológica, sendo o direto e o indireto os dois tipos de ensino ressaltados.

Em seguida, apresentam-se as sugestões de atividades para o desenvolvimento de algumas capacidades agrupadas de acordo com os cinco eixos propostos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.⁶⁰

Na página 5, são feitos agradecimento e esclarecimento sobre a proposta desse volume que “foi realizada com base numa experiência de formação de professores, apoiada pela Rede Nacional de Formação Continuada do MEC, pela

⁶⁰ Os eixos, as capacidades e os temas e/ou atividades exemplificadas estão sintetizadas em quadro no APÊNDICE C.

Superintendência de Ensino de Araçuaí e pelo Programa PÓLO de integração da UFMG no Jequitinhonha, da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG”.

Volume 7 – Práticas escolares de alfabetização e letramento

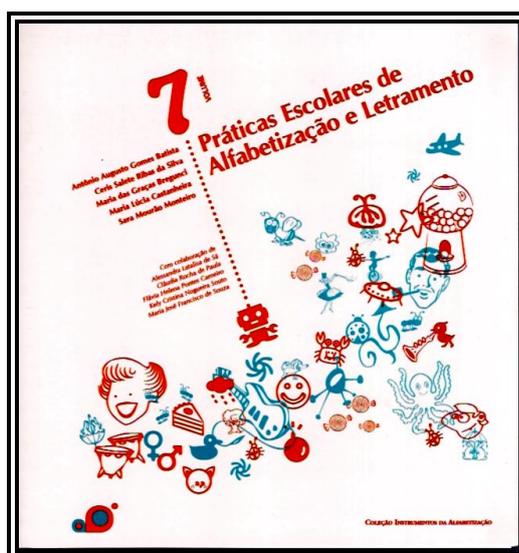


FIGURA 19 – Capa do volume 7

Fonte: Volume 7 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Autores: Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres S. Ribas da Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro.

Este volume contém 90 páginas divididas em 6 capítulos e/ou tópicos:

- Apresentação
- 1. Princípios metodológicos: tempo e planejamento
- 2. Planejamento: uma proposta de aplicação em sala de aula
- 3. Capacidades de ensino: usos da linguagem pelo professor
- Palavras finais
- Sugestões de leitura

Encerrando a abordagem do planejamento das práticas de alfabetização e letramento, iniciada nos volumes anteriores, este volume está organizado em torno de dois objetivos: apresentar os princípios metodológicos que envolvem a organização dos tempos nos planejamentos cotidianos; e apresentar e discutir atividades ou formas de agir que podem ser adotadas na organização do trabalho cotidiano.

Para abordá-los, inicialmente são apresentados princípios metodológicos que auxiliam nas decisões sobre qual o tempo necessário de trabalho em sala de aula para o desenvolvimento das capacidades e atividades adequadas à alfabetização. Isso se dá por meio da resposta a duas perguntas: (1) quais capacidades previstas no planejamento anual devem ser introduzidas? (2) quais capacidades previstas no planejamento precisam ser trabalhadas sistematicamente?

São retomados e exemplificados o significado do que seja introduzir e trabalhar sistematicamente as capacidades, bem como a perspectiva metodológica indutiva e formas de organização dos alunos adequadas às suas diferenças na aprendizagem.

Em seguida, são abordados o modo como as decisões relacionadas ao princípio metodológico do tempo podem influenciar o ritmo do trabalho, a sequência e a distribuição das atividades.

O volume 7 traz, primeiramente, exemplos organizados em 3 quadros: (1) atividades para sistematização de capacidades iniciais pertinentes à consciência fonológica; (2) apropriação do sistema de escrita: capacidades a serem atingidas ao longo dos três primeiros anos de escolaridade; (3) planejamento de atividades regulares para o período inicial de aprendizagem da língua escrita. Em seguida, apresenta exemplos sobre a organização da rotina que contemple as diferentes áreas de conhecimento (alfabetização e letramento, matemática, ciências e estudos sociais, artes e educação física) e suas capacidades.

A possibilidade de integração de diferentes áreas é demonstrada por meio do relato acerca do Projeto Os escritos presentes em nossa casa, que envolve alfabetização, letramento, matemática, ciências.

Voltando ao seu foco central, alfabetização e letramento, os autores discutem e exemplificam, quadros 4 e 5, a organização da frequência do trabalho por meio das capacidades distribuídas ao longo da semana, visando a sistematização através da variação de atividades ou unidades de ensino. Aborda-se, também, o envolvimento dos alunos na elaboração e no planejamento das pautas de trabalho.

O tópico seguinte conta com uma proposta de aplicação, em sala de aula, por meio da apresentação prática de planejamento de atividades de alfabetização e letramento a ser desenvolvida durante uma semana em torno do tema brincadeiras. Anuncia-se que o que se pretende é levar o professor a visualizar a aplicação das

orientações dos princípios metodológicos apresentados anteriormente e a perceber possibilidades de trabalho que tenham relação com sua realidade e com sua experiência em alfabetização. Isso se dá, mais uma vez, com apresentação de um quadro discriminatório dos cinco eixos apresentados no volume 2, e das capacidades e sua frequência de abordagem ao longo da semana. Todas as atividades são descritas. São indicadas possíveis intervenções cujo foco é a capacidade trabalhada, bem como registros, fontes de consulta e encaminhamentos que envolvam os alunos na organização e participação do trabalho.

Por último, ressalta-se a ação do professor em sala de aula e retomam-se as discussões sobre língua e linguagem, perspectiva de língua como sistema discursivo que se estrutura e se organiza para funcionar na interação.

Tal como todos os volumes anteriores, o sétimo também é finalizado com os tópicos Palavras finais e Sugestões de leitura.

Volume 8 – Guia de Estudo

Composto para dar orientações a formadores, não será apresentado, uma vez que não foi distribuído a professores. Trata-se de sugestão de estratégias para os formadores de professores, produzido por Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lucia Castanheira, Sara Monteiro Mourão.

A Coleção Instrumentos da Alfabetização foi lançada em primeira versão para a Secretaria de Educação do Estado de Minas em 2003, e, em 2005, foi elaborada a edição atual no formato de programa de formação. No Ceale, atuo como formadora desde 2003 e já participei de cursos de formação tanto em Belo Horizonte e Contagem, onde foram coletados os dados desta pesquisa, quanto em diversos estados brasileiros.

Para integrar o grupo de formadores do Ceale, participei de curso de formação com os autores da Coleção; além disso, das reuniões – tanto de planejamento quanto de avaliação – realizadas quando um novo curso se inicia.

O Ceale fornece material de apoio – como apresentação em slides contendo o conteúdo dos volumes da Coleção e roteiro para realização de oficinas

com os cursistas – e também garante espaço para que se produzam recursos próprios para a abordagem pretendida. As interações e trocas de materiais com as colegas formadoras, bem como suas avaliações acerca do novo material produzido, também é importante tanto para minha formação quanto para garantir coerência e unidade entre as formadoras.

Nestes anos de atuação em cursos de formação, observei que os professores aproveitam os encontros para analisar suas realidades escolares e, em tom de denúncia, apontar os problemas vivenciados, entre os quais cito: a falta de experiência dos professores que trabalham no primeiro ciclo; a dificuldade de se formarem professores dentro do cotidiano pedagógico, principalmente pela diversidade do modo de organização das escolas – diferentes professores por sala, um professor respondendo por uma área de conhecimento, um professor responsável pela classe, mais de um professor responsável pela mesma classe – que impossibilita o encontro e o diálogo entre os profissionais para reflexão sobre seu trabalho; a não correspondência entre as necessidades dos alunos e as atividades desenvolvidas pelo professor; a segurança almejada pelo professor que, então, procura manter a utilização de determinados métodos e seu receio em experimentar práticas alternativas e mais ajustadas às necessidades dos alunos; a falta de articulação entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental; a indicação de que o ensino da leitura e da escrita é assumido apenas pelo professor alfabetizador, fazendo com que os professores de outras áreas e de outros ciclos isentem-se dessa responsabilidade; e a indefinição sobre o que é saber ler e escrever no 1º ciclo.

Nesse contexto, ficam claras, também, as expectativas dos professores em relação à formação e ao material fornecido, no sentido de que funcionem como alternativa para a realidade enfrentada. Na Coleção, o que, em geral, esperam encontrar é auxílio para vários aspectos de seu trabalho como alfabetizadores, por exemplo: caracterização do processo de alfabetização dos alunos entre 6 e 8 anos e ampliação das possibilidades de intervenção nesse processo; potencialização da alfabetização das crianças do primeiro ciclo; reflexão sobre o tempo da alfabetização e as exigências feitas para o primeiro ciclo; e equalização da concepção de alfabetização, direcionamento e entendimento entre os professores, tendo como consequência a unidade na rede de ensino a que pertencem.

Diante de tantos apontamentos, críticas, denúncias e expectativas com que me deparei, ao longo destes anos de atuação na formação, a questão chave desta pesquisa se esboçou.

3.2 Breve descrição do contexto de formação, propostas e conteúdos dos cursos

Com a intenção de melhor compreender os efeitos decorrentes do curso de formação ministrado pelos profissionais do Ceale, por meio da Coleção Instrumentos da Alfabetização, incluímos, neste item, a descrição do contexto em que ocorreu tal formação, nas cidades de Contagem e Belo Horizonte, tendo como base os roteiros para sua realização, além de experiência como formadora e informações coletadas com a coordenação pedagógica do Ceale.

3.2.1 Contagem

No ano de 2005, todos os 980 professores do 1º ciclo do ensino fundamental em exercício da rede municipal de Contagem participaram do Programa Instrumentos da Alfabetização⁶¹ – curso de formação ministrado pelos profissionais do Ceale com a Coleção Instrumentos da Alfabetização – viabilizado por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem (SEDUC) e o Ceale da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

O curso foi ministrado por nove formadores⁶² do Ceale, entre os meses de agosto e novembro, na própria cidade de Contagem. Teve duração de 40 horas,

⁶¹ Em 2006, a capacitação teve continuidade: 1.040 educadores concluíram o curso Alfabetização e Letramento, também desenvolvido pelo Ceale. Em 2007, como resultado dessas duas formações, é lançado o caderno Contagem: Proposta de Alfabetização e Letramento. Trata-se de uma proposta de ensino para professores do 1º ciclo do ensino fundamental. Além de abordar aspectos teóricos e metodológicos da alfabetização, o caderno traz relatos de experiências e depoimentos dos professores de Contagem, que participaram ativamente da elaboração do material.

⁶² Participei deste projeto de formação como formadora. Esclareço que a professora Rosa não integrava meu grupo de trabalho, e meu primeiro contato com ela ocorreu no momento desta pesquisa.

sendo 10 encontros de 4 horas cada, realizados no próprio turno de trabalho do professor. As escolas elaboraram estratégias próprias para dar continuidade às aulas e atender as crianças dos professores ausentes da escola e presentes nesta formação.

O curso de Contagem abrangeu os cinco primeiros volumes⁶³ da Coleção Instrumentos da Alfabetização. Para orientar os nove formadores havia um roteiro geral de atividades, contendo sugestões didáticas e materiais de apoio. Ao longo de duas semanas consecutivas com cada grupo de professores, foram desenvolvidas diferentes dinâmicas para exploração do material da Coleção, além do uso de outros fornecidos pelo Ceale, como *power point*, com apresentação do conteúdo dos volumes, jornal *Letra A*, do próprio Ceale, vídeos de temática educacional, por exemplo, “Programa alfabetização e letramento 2004 – Salto para o Futuro” e “Construção da escrita – Primeiros Passos”.

A partir do roteiro, pode-se apreender a ideia-chave de cada um dos encontros: (I) As condições de alfabetização do ponto de vista tanto da formação de cada professor quanto das práticas implementadas por eles; (II) Desafios atuais para a implementação de proposta de alfabetização para o ensino fundamental; (III) Valorização da cultura, escrita e oral, e apropriação do sistema de escrita pela criança; (IV) Apropriação do sistema de escrita (continuidade), produção de texto e leitura; (V) Relação entre as capacidades apresentadas no volume 3 e as respectivas atividades criadas pelos cursistas para exploração com as crianças; (VI) Avaliação diagnóstica da alfabetização, exposição dos descritores, respectivas atividades e formas de aplicação; (VII) Avaliação diagnóstica da alfabetização (continuidade), distinção das 18 capacidades e criação de novos instrumentos de avaliação; (VIII) Elaboração de quadros com as rotinas dos trabalhos diários dos cursistas, justificando as atividades, comparação entre o quadro de rotina apresentado na Coleção e o elaborado pelos professores; (IX) Sem temática prévia definida, cada formador trabalhou de acordo com a necessidade de aprofundamento específico de seu grupo; (X) Atividade de síntese da semana, discussão de possíveis desdobramentos da formação para: leitura dos cadernos, aplicação de instrumentos nas escolas, análises dos resultados, por exemplo.

⁶³ No roteiro elaborado pelos profissionais do Ceale, os volumes da Coleção são identificados por cadernos.

A professora Rosa mostrou-nos, em sua casa, as anotações que realizou, diariamente, no curso de formação: distribuídas em 19 folhas de papel A4, frente e verso, em páginas que numerou, escritas em caneta azul, com capricho, de aparência limpa, sem rasuras e cuidadosamente guardadas em um saco plástico.

As anotações são esquemáticas, apontam os temas trabalhados, as atividades propostas pelo formador, algumas de suas perguntas, cópia de fragmentos de slides, títulos de vídeos assistidos, bibliografia sugerida, dinâmicas realizadas pelas cursistas, seus agrupamentos para produção de atividades e os nomes destas atividades criadas por cada um dos grupos.

A seguir, apresentamos um recorte das anotações feitas pela professora Rosa, nos dias 16 e 19 de agosto de 2005, correspondente ao 2º e 5º encontros da formação, pelo fato de que podem ilustrar mais de um dos itens apontados acima.

Em suas anotações que nos parecem registrar a fala da formadora, aqui exemplificadas com dados do dia 16, os conteúdos mais evidentes referem-se à análise das condições de alfabetização no Brasil, o papel da escola e do professor na formação de seus alunos e, especialmente, concepções de ensino e de aprendizagem, essas em registro mais longo e detalhado.

Neste dia, a indicação no roteiro, para a abordagem do caderno 1, são os desafios atuais para a implementação de proposta de alfabetização para o ensino fundamental, cujas estratégias correspondentes são: Exposição em *power point* (formação de professores) da discussão sobre os problemas atuais da alfabetização; Estudo de casos: Débora (caderno 1 do antigo documento da Secretaria Estadual) e Paulo (caderno 1 da Coleção Instrumentos); Roteiro: refletir sobre o que cada criança tem em comum, a diferença entre as crianças e sobre como abordaria o caso como professor. E recursos anunciados Apresentação do vídeo: Programa 1 e alfabetização e letramento 2004 – Salto para o Futuro – fala de Magda Soares.

A criança aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo.

A criança é produtora de textos muito antes de aprender a ler e escrever. Ela participa de atividades praticas de leitura/escrita dentro e fora da escola.

Letramento

Conjunto de conhecimentos, atividades e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais.

Como resolveremos?

Dados mostram que os livros mais solicitados ao MEC pelas escolas são os do princípio silábico.

O construtivismo alterou a concepção do processo de construção da representação a língua escrita pela criança.

A criança passa a ser sujeito ativo na construção do processo de língua escrita, interagindo com o objeto de conhecimento dentro do contexto de praticas sociais.

Romper com visão etapista da aprendizagem

Todos os métodos de alfabetização têm contribuições a dar ao processo de alfabetização.

A questão metodológica da alfabetização possui, assim, de fato, um peso importante no fracasso em alfabetizar.

Recortamos, também, de suas anotações, aquelas feitas no dia 19, 5º encontro de formação, em que a professora Rosa cita a capacidade abordada e sugestão de atividade. Prevista no roteiro a continuidade da apresentação do caderno 3, com síntese da discussão das capacidades, cujas estratégias correspondentes são: dividir os grupos por cada quadro de capacidades e solicitar lista de atividades para cada eixo, com justificativa para escolha de atividade; solicitar uma reflexão sobre a articulação entre os eixos.

Apropriação do sistema de escrita			
Capacidades:			
➤ Dominar as relações entre fonemas e grafemas.			
➤ Dominar regularidades “ortográficas”			
Usar – Travalíngua - poesia - texto - parlenda			
Selecionar e fazer generalizações em relação às regularidades ortográficas			
TAGARELA	CORRIDA	REMÉDIO	AMOR
CARA	BARRACA	RISADA	DOR
TIRO	FORRÓ	RETA	COR
CARO	CARO	ROUPA	FAZER
SIRI		RUA	PORTA
		REDE	
Classificar antes de trabalhar as regras – condicionadas à posição – os valores do R que irão variar de acordo com seu contexto dentro da palavra (valor sonoro).			
Cruzadinha – caça-palavras – forca – texto lacunado.			
A regra construída pela observação, a criança memoriza com mais facilidade, ela é internalizada.			

Nos exemplos acima, destacamos dois principais conjuntos de dados apreendidos nas anotações da professora Rosa: (I) em relação à abordagem teórica, análise das condições de alfabetização no Brasil, o papel da escola e do professor na formação de seus alunos e, especialmente, concepções de ensino e de aprendizagem, essas em registro mais longo e detalhado e (II) em relação à prática, sugestão de atividades oferecidas tanto pela formadora quanto por suas colegas na apresentação de trabalhos em grupo.

Neste documento analisado, não há anotações nem em relação à condução da formação e ao conteúdo da mesma. Também não indicação de relação feita com a sua prática ou o destaque gráfico de algo que tenha chamado mais a sua atenção.

O que significa para a professora Rosa esse tipo de anotação? Ela aponta as ideias-chave para reforçar suas posições? Não há registro, na pesquisa feita, de que a professora tenha retomado tais questões. Também não prosseguimos com a análise dessas anotações porque não constituem nosso objeto específico de estudo, mas tais registros indicam que é a professora é investida, empenhada na formação e que acompanha as discussões por meio de sínteses que acha por bem registrar.

3.2.2 Belo Horizonte

O curso Instrumentos da Alfabetização foi oferecido pelo Ceale, com financiamento do MEC, a 33 escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O processo de inscrição foi realizado por adesão, e participaram do curso 250 profissionais – professores, supervisores e diretores – envolvidos diretamente com o trabalho do 1º ciclo do ensino fundamental em exercício no ano de 2007 da rede municipal de Belo Horizonte.

Este curso abrangeu os sete volumes da Coleção Instrumentos da Alfabetização, embora os volumes 2 e 3 tenham sido mais focalizados. A formação foi ministrada por 8 profissionais do Ceale, entre os meses de fevereiro e abril de 2007, na FaE/UFMG. Também teve duração de 40 horas, sendo 5 encontros de 8 horas cada, duas vezes ao mês, realizados aos sábados.

Para orientação dos oito formadores, também havia um roteiro geral, tal como ocorreu no curso dado em Contagem, com a especificidade de focalizar, neste outro contexto, os resultados de avaliação e, por consequência, a própria posição das escolas indicadas pelo Ideb. A principal mudança em relação ao curso ministrado em Contagem ocorreu na sua dinâmica e estrutura: em todas as manhãs houve palestra para todos os educadores, com o objetivo de focalizar processos de avaliação da alfabetização, e, à tarde, os cursistas eram organizados em subgrupos para discussão com um formador.

As ideias-chave deste curso também podem ser apreendidas a partir do roteiro proposto para os encontros. Os temas das palestras foram os seguintes: (I) “Avaliação externa e avaliação interna da alfabetização: contribuição, princípios e instrumentos” e discussão sobre pressupostos da avaliação e comentários sobre a *Provinha Brasil*. (II) “Compreendendo as capacidades de alfabetização e sua importância para a construção de matrizes curriculares”; (III) “O que considerar na produção de atividades de leitura e escrita”; (IV) “Questões envolvidas na organização de rotinas na sala de aula”; (V) “princípios para produção de itens de avaliação da alfabetização” – Discussão de pressupostos para a formulação de itens da *Provinha Brasil* e outras avaliações em grande escala.

Nos encontros com os formadores, em seus respectivos subgrupos, foram abordados: (I) Os princípios da avaliação, volumes 2 e 3 e matrizes do Proalfa,

análise da matriz de avaliação do Proalfa e da matriz do volume 3, comparando-as com os eixos das capacidades do volume 2; (II) As matrizes curriculares (capacidades), a análise dos resultados da avaliação de cada escola, o estabelecimento de metas para melhoria dos resultados e análise da relação entre a presença das atividades e as metas que a escola precisa alcançar, e detectar a ausência de atividades relacionadas a alguns eixos; (III) O que se deve levar em conta na produção de atividades para a alfabetização e produção de atividades para preencher pontos lacunares; (IV) Apresentação de seis atividades aplicadas em sala de aula e organização de uma rotina de trabalho para as turmas de alfabetização; (V) Os instrumentos necessários para que a escola e cada um dos professores possam desenvolver, de forma autônoma, itens para avaliar os resultados da sala e da instituição, roteiro para produção de itens de avaliação, produção, apresentação e discussão dos itens produzidos.

Observa-se que as avaliações e seus resultados foram o eixo central do curso, explorados sob diferentes óticas: análise da matriz Proalfa/Provinha Brasil, dos resultados das avaliações internas e externas da escola e de cada professor; produção de atividades abordando as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças e itens de avaliação, elaboração de instrumentos necessários para produção autônoma de itens para avaliar os resultados da sala de aula e da instituição.

3.3 A abordagem sobre o saber prático do professor na Coleção Instrumentos da Alfabetização

A partir daqui, o nosso objetivo é identificar o modo como o saber prático do professor está presente no discurso da Coleção. Apoiando-nos na importância dada pela literatura visitada – Donald Schön, Maurice Tardif, Anne Marie Chartier e Michel Huberman – aos saberes práticos do professor e a seu reconhecimento em programas de formação, destacaremos, a seguir, algumas de suas características, as quais, de maneira pontual, colocaremos em diálogo com a proposta de formação presente na Coleção, algumas vezes, inclusive, mediadas pelos dados e/ou situações de campo anotados na investigação feita.

3.3.1 A organização da proposta de formação

Em texto disponível no *site* do Ministério da Educação (MEC), o próprio documento de apresentação do Programa de Formação⁶⁴ indica que os seus cursos se baseiam em modelo de formação concebida como a ampliação das capacidades docentes, feita mediante o estudo e a reflexão, direcionada para a ação, tanto em sala de aula quanto na escola, e comprometida com a reflexão e análise da ação.

O ponto de partida são as necessidades práticas da alfabetização de acordo com o ano letivo, e no primeiro volume recomenda-se que o material seja utilizado e lido na ordem dos volumes, a saber: volume 1 – proposta de formação autônoma bem como sugestão de formas de leitura, estudo e utilização dos volumes seguintes; volume 2 – conceitos teóricos básicos para o trabalho e distribuição de capacidades, conhecimentos e atitudes que constituem a alfabetização e o letramento ao longo do tempo escolar, seguidos de seus respectivos verbetes conceituais. Os volumes 1 e 2 são introdutórios em relação aos demais. Seguindo, o volume 3 – proposta de diagnóstico dos alunos contendo uma matriz de referência; volume 4 – estruturado a partir do diagnóstico, propõe o estabelecimento de metas e estratégias para o planejamento do trabalho pedagógico; volume 5 – avaliação contínua e processual, instrumentos de registro do desenvolvimento individual e coletivo, bem como estratégias de avaliação do trabalho realizado; volume 6 – princípios metodológicos e sugestões de atividades para o planejamento de ações do professor no cotidiano da sala de aula; volume 7 – encerra a Coleção com a apresentação de princípios metodológicos relacionados à organização do tempo e formas de agir na organização e planejamento do trabalho cotidiano.

Esta sequência é confirmada frequentemente nos documentos da Coleção mediante a evocação de informações dadas em volumes anteriores e/ou posteriores, como é o caso da referência ao conhecimento imprescindível das capacidades apresentadas no volume 2 e que servem de referência para o diagnóstico proposto no volume 3 e para o planejamento proposto no volume 4. “No volume 2 desta Coleção, foram apresentadas capacidades necessárias ao domínio da língua escrita. Esse volume é a base para que se estabeleçam os objetivos e

⁶⁴ A formação proposta pelo Ceale se organiza em um conjunto de instrumentos denominados Coleção Instrumentos da Alfabetização, aqui descrita.

metas do trabalho pedagógico que será desenvolvido” (v. 4, p. 15). Ou, ainda, mediante a explicitação do encadeamento da abordagem metodológica. “Este quinto volume dá prosseguimento às abordagens anteriores da Coleção Instrumentos para a Alfabetização [...]” (v. 5, p. 7). E, mais, retomando discussões anteriores, por exemplo: “Este volume dá continuidade à discussão, iniciada no volume 4 desta Coleção, sobre o planejamento e a organização dos processos de alfabetização e letramento para turmas iniciais do Ensino Fundamental de nove anos” (v. 6, p. 9).

Na pesquisa de campo, o que se revela na fala da professora Rosa é que, para a organização do trabalho de sala de aula, muitos materiais são consultados, e a seleção deles é feita de acordo com a necessidade de ensino e não, necessariamente, como são propostos pela Coleção, que conta com um volume específico sobre o sistema de escrita e de capacidades necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, diferentes dos que são usados em situações corriqueiras do cotidiano das crianças. Nesse conjunto, a Coleção também define as capacidades que precisam ser desenvolvidas para que a criança seja considerada alfabetizada.

Os dados coletados nos revelam que um dos aspectos dessa Coleção a que a professora Rosa mais se refere são as capacidades – na maioria das vezes, quando vai se referir à avaliação. Em nossas conversas sobre a Coleção, especificamente, e em várias passagens de seus cadernos de planejamento e registro, as capacidades são citadas para justificar reagrupamentos das crianças em subgrupos, e esses, por sua vez, só ocorrem quando algum avanço nas hipóteses de escrita das crianças é identificado. Em seu caderno, inclusive, podemos encontrar listadas as capacidades da matriz de referência da avaliação diagnóstica, do volume 3 – Avaliação diagnóstica da alfabetização. Além desses, há, também, os elaborados pela própria professora, além dos quadros com as capacidades da mesma matriz de referência da Coleção enviados pelos dirigentes da Secretaria Municipal da Educação, Esportes e Cultura da Prefeitura de Contagem (SEDUC), para serem preenchidos com o nível de desenvolvimento da turma. Essa apropriação de parte do material, que já vem reproduzida e circula através de outro mediador, no caso, a secretaria de educação, passa a ter outro sentido e conduz a um tipo de focalização de parte do material.

Se nos documentos da professora sobre avaliação as capacidades apresentadas na Coleção são utilizadas como referência, por outro lado, vemos

também que essas mesmas capacidades não são utilizadas como referência nem em seu planejamento, nem na elaboração de atividades. Então a sequência proposta não funciona, para o caso, considerando o fato de as capacidades que deveriam nortear o trabalho de alfabetização apenas serem consideradas como critério para avaliação.

Identificam-se, ao longo de toda a Coleção, com a intenção de elucidar os conceitos teóricos trabalhados, exemplos da prática docente, buscando produzir, como efeito, a articulação entre o mundo da teoria e o mundo da prática. É o que ocorre em quase todos os verbetes conceituais que descrevem e caracterizam as capacidades relevantes a serem atingidas pelas crianças no ensino fundamental. À guisa de exemplo, no verbete da capacidade Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc., encontra-se a seguinte indicação:

Uma maneira de introduzir essa questão é focalizar as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola. São segmentos sonoros como sílabas, começo ou finais de palavras, rimas, aliterações. Muitas brincadeiras infantis envolvem operar com essas unidades. Por exemplo, cantigas de roda como 'Atirei o pau no gato'; jogos de salão como 'Lá vai a barquinha carregadinha de' [...]. (v. 2, p. 34).

Esta organização sequencial pode marcar, também, a hierarquia de valor entre o conhecimento científico básico e aplicado e possíveis derivações técnicas da prática dos professores alfabetizadores. Aqui se corre o risco de indução à ideia de que, se no processo de formação o estabelecimento da relação entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas é trabalhado de maneira linear e hierárquica, então o ensino da alfabetização deva ocorrer na mesma racionalidade.

Há evidente manifestação da Coleção em busca da articulação entre teoria e prática.

Os quadros denominados Tira-teima, do volume 5, Monitoramento e Avaliação da Alfabetização, são instrumentos que valorizam o saber docente.

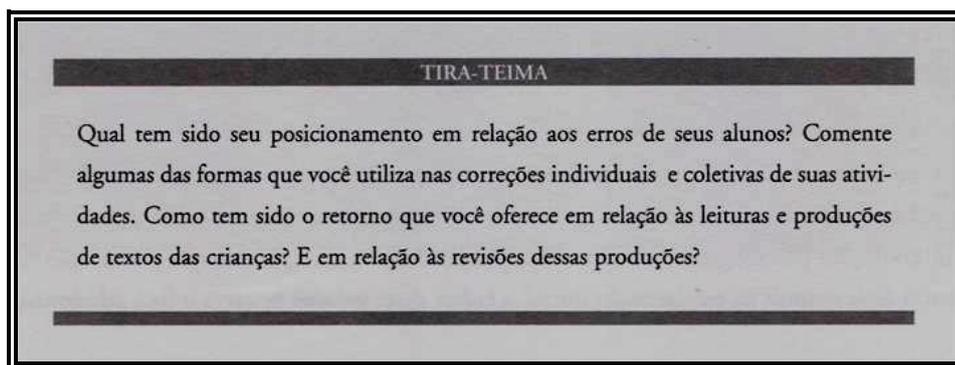


FIGURA 20 – Exemplo de Tira-Teima que, evidencia articulação entre teoria e prática
Fonte: Volume 5 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

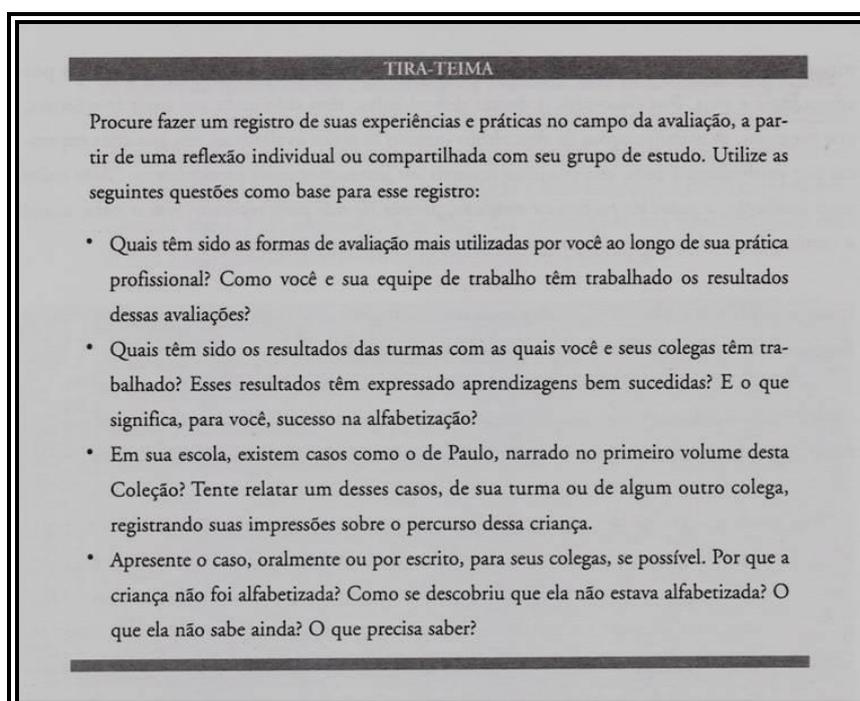


FIGURA 21 – Exemplo de Tira-Teima, que evidencia articulação entre teoria e prática
Fonte: Volume 5 Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Se os conceitos teóricos são o foco da apresentação da Coleção, e a prática docente é registrada para exemplificá-los, não se repete aqui, inversamente, o mesmo fenômeno indicado por Chartier, em que as pesquisas validadas cientificamente ou são ignoradas pelo professor ou transformadas em atividades escolares, exemplificando uma prática de sucesso?

No entanto, considerando que o material selecionado enfrenta algumas situações da prática que foram relegadas em muitos outros materiais, uma vez que apresenta noções de organização do trabalho, instrumentos para uso diagnóstico e

modelos de atividade, essas são condições suficientes para que a Coleção traga resultados na prática cotidiana?

3.3.2 A concepção de formação

O volume 1 da Coleção, que é introdutório, apresenta dois objetivos: discutir por que e como desenvolver processos autônomos de formação e sugerir formas de utilização, leitura e estudo dos demais volumes. Sendo assim, logo de início, os professores entram em contato com a concepção de formação que embasa todo o material, apresentada em forma de convite, buscando envolver o professor também por meio do esclarecimento dos objetivos e das dinâmicas da formação:

A ideia que guiou a realização desse convite se baseou numa demanda clara e reiterada de muitos professores da Educação Infantil e Fundamental. Em síntese, essa demanda vem indicando que, a fim de que uma ação de formação tenha, de fato, repercussões em sala de aula, ela precisa trabalhar articuladamente a teoria e a prática: de um lado, o modo pelo qual compreendemos a língua escrita e seu ensino e, de outro, a maneira pela qual esse modo de compreensão pode ser traduzido em sala de aula. Além disso, para auxiliar o professor, sua formação deve, ainda, possibilitar que ele reflita sistematicamente sobre suas experiências, analisando-as à luz da teoria e dos problemas práticos que enfrenta em seu dia-a-dia (v. 1, p. 9).

A citação é longa, mas escolhemos não resumi-la para que se possa ter, nas palavras dos autores, acesso à real intenção formativa da Coleção. O modo como propõe levar adiante a formação é o da compreensão do processo ensino-aprendizagem da língua escrita, da intervenção nesse processo e da reflexão sobre a intervenção, buscando cada vez mais sua adequação. E, mais, o texto esclarece que não se trata de um curso ministrado por um especialista e sim “um conjunto de materiais e sugestões de procedimentos para alimentar a formação permanente e autônoma de alfabetizadores, individual ou em grupos de estudo” (v. 1, p. 9). O material pode proporcionar ao próprio professor controlar seu processo de trabalho e seus resultados. Em nota, esse ponto da proposta é reforçado com o esclarecimento

de que a Coleção pode ser utilizada individualmente ou em grupos, mas ela defende que, para melhor repercussão na escola, seu uso seja feito em grupos de estudo compostos por professores de uma mesma escola, coordenado por um de seus membros.

A formação em questão é iniciativa de uma rede de ensino, em que há deslocamento do professor para o local do curso. O modo como o programa de formação é implementado altera o seu propósito? Sair da escola, formar grupos de discussão e análise do material com professores de outras escolas comprometeria a formação de grupos de estudos indicados na Coleção?

Isso nos leva a pensar as condições em que a formação ocorreu, o que não é objeto principal desse estudo, mas pode nos indicar algumas repercussões. Na rede investigada, todos os professores foram convocados a fazer o curso fora de seu local de trabalho, e garantiu-se que teriam substitutos em suas salas de aula durante as saídas. Durante o curso, conviviam com profissionais de outras escolas e discutiam os problemas da rede nesse contexto. A questão é que o curso foi oferecido pela rede de forma universal, não representando uma demanda espontânea dos professores.

3.3.3 O protótipo e o real: em busca da articulação de dois mundos

É preciso reconhecer que, em geral, os exemplos utilizados nas propostas de formação teórica do professor têm suas orientações limitadas a espaços idealizados, muitas vezes divergentes da prática real.

Segundo Gómez, a distância entre o conhecimento ensinado nas instituições de formação e as exigências do mundo real da sala de aula ocorre “na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes prototípicos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar” (GÓMEZ, 1995, p. 107-108).

Exemplo de uma situação idealizada, prototípica, que, a princípio, parece útil em sua apresentação, mas que pode distanciar-se da condição educacional

brasileira é encontrada no volume 4 da Coleção, Planejamento da Alfabetização, no tópico Criando condições para o planejamento:

É importante que todos os profissionais da escola planejem seu trabalho. Mas como conseguir planejar? O ideal é: criar a semana de planejamento; criar a semana de diagnóstico e de recepção das crianças; criar condição para a reelaboração do planejamento (v. 4, p. 12).

Realmente, planejar o trabalho em sala de aula é fundamental para o bom desempenho do professor, no entanto, é desafio grande para os professores estabelecer metas para a alfabetização, aplicar diagnóstico, analisar resultado, dimensionar as necessidades de aprendizagens identificadas no planejamento, sistematizar e organizar atividades; e, ainda, organizar e estabelecer um horário na escola para tal realização, com e sem os alunos, com toda a equipe ou em grupos menores, contar com a participação das famílias dos alunos, divulgando as propostas e acolhendo sugestões, tal como previsto na Coleção.

Em entrevista feita no dia 11 de dezembro de 2008, a professora Rosa afirmou que nunca soube da criação de um grupo de estudos, na escola e na cidade de Contagem, após a realização de algum curso, nem há palestras ou discussão para se montar um projeto com a participação de todos.

A falta de reuniões pedagógicas confirma-se na pesquisa de campo. Considerando que se trata de procedimentos tais como levantar dados, envolver pais, alunos e professores, analisar esses dados, avaliar resultados, criar alternativas para as necessárias mudanças e problemas encontrados, para viabilizar tal almejada proposta de planejamento há de se mudar toda uma cultura – escolar, educacional, de investimento financeiro, de tempo e de formação, entre outros pontos. Não há, aqui, oposição à proposta, nem é o propósito deste capítulo, no entanto, registra-se que tais mudanças são tão distantes das possibilidades reais de muitos professores, por vários motivos, que podem provocar distanciamento e mesmo negação e rejeição ao material de formação. Por outro lado, pode ser que haja aproveitamentos singulares que dependem das características de alguns docentes e do que se pode minimamente fazer para implementar mudanças.

No volume 4 da Coleção, para mobilizar os professores e envolvê-los na proposta de planejamento do trabalho pedagógico, levando-os a reconhecerem sua viabilidade e utilidade, é apresentada uma experiência concreta de avaliação diagnóstica, a partir da aplicação dos instrumentos de avaliação apresentados no vol. 3, feita com uma turma do início do ensino fundamental. A partir do diagnóstico, relatou-se o percurso de interpretação dos resultados, a definição de metas de ensino, a elaboração de atividades adequadas a essas metas e a proposição de intervenções docentes na organização dos alunos.

Esse relato de caso proporciona ao professor acompanhar a articulação entre as abordagens teóricas apresentadas e as alternativas metodológicas, ampliando-lhe a compreensão de sua prática, seja pela identificação e semelhança, seja pelos contrastes com sua realidade.

3.3.4 O saber prático no contexto de formação

Os saberes da experiência, segundo a posição de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002), apresentada anteriormente, são atualizados, adquiridos e necessários na prática docente e não têm origem nas instituições de formação nem dos currículos, portanto são saberes práticos e constituem a cultura docente em ação. Para os autores, esses saberes fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola.⁶⁵

Enfatiza-se que o saber prático desenvolve-se em contextos múltiplos de interações reais, exigindo dos professores improviso e capacidade pessoal de enfrentar situações singulares.

Conforme já foi observado, Chartier (2000), ao trabalhar com o universo da prática dos professores, destaca os “fazeres ordinários”. Relacionados a saberes implícitos na *performance* do professor, no cotidiano da sala de aula, constituem aquilo que se faz na escola, são a prática escolar. Para a autora, na maior parte das situações de pesquisa, os fazeres ordinários são variáveis ignoradas e não

⁶⁵ Para TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, os saberes da experiência são compostos, integralmente, por três “objetos”: a) as interações no campo de sua prática; b) as normas e obrigações as quais seu trabalho deve se submeter; c) a instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas.

controladas, embora sejam elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional.

Na proposta de formação da Coleção Instrumentos da Alfabetização, entre os conceitos teóricos considerados básicos para a sua finalidade, não é indicado em verbete o saber docente, tampouco o saber prático. Avaliamos que os saberes e fazeres práticos são ali considerados na medida em que são reconhecidos o conhecimento e a sensibilidade do professor na interpretação de sua realidade escolar para que possa articular e adaptar à determinada realidade as ideias veiculadas pelo material.

No volume 2, Capacidades da alfabetização, por exemplo, o objetivo maior é contribuir para a operacionalização e instrumentalização do trabalho do professor alfabetizador com a apresentação e distribuição progressiva de capacidades ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental; no entanto ressalva-se a necessidade de o professor identificar e avaliar o processo vivido pela criança, o patamar de alfabetização em que ela se encontra e as possibilidades que o ambiente escolar e extra-escolar lhe propiciam. Então, assume-se a posição de que as capacidades e a progressão apresentadas devem ser relativizadas e flexibilizadas de acordo com o desenvolvimento e aprendizado já conquistados e as possibilidades que a escola oferece para o avanço da criança.

A contextualização da realidade e sua adaptação ao trabalho do professor contam, fundamentalmente, com a sensibilidade e saber do professor no sentido de que ele necessita ter capacidade para adequar a proposta à realidade de seus alunos. Nas palavras dos autores da Coleção, “espera-se que o docente – em conjunto com toda a escola – alie acuidade e disposição positiva para implementar esta proposta, atentando para as efetivas circunstâncias em que deverá desenvolver seu trabalho” (v. 2, p. 15).

Várias situações facultadoras da articulação entre o saber teórico apresentado pelo material e os conhecimentos práticos prévios do professor são encontradas ao longo da Coleção e, por acreditarmos ser um bom exemplo, cita-se: na sessão em que se explica o modo como o volume 2 deve ser usado, há um boxe com “pontos-chave” a respeito da seleção de atividades, frisando que o professor deve se perguntar:

- o que a atividade pretende desenvolver? Que capacidades?
- de que modo o ensino dessas capacidades se articula com as que tenho trabalhado?
- no quadro do meu plano de trabalho, a atividade é boa para introduzir o trabalho com essas capacidades, para trabalhá-la sistematicamente ou para consolidá-la? (v. 2, p. 14).

Tratando-se do saber prático específico do professor alfabetizador, a Coleção indica a necessidade de se reconhecer a identidade profissional associada a um conjunto de saberes sistematizados pelas diferentes áreas de conhecimento que estudam a língua escrita, sua aquisição e seu ensino e que dependem de formação acadêmica, e, ao mesmo tempo, reforça o valor dos saberes práticos ou da experiência desenvolvidos pelo professor ao longo de seu trabalho. Esses saberes são ressaltados, ainda, por representarem “grande diferencial no perfil de professores alfabetizadores de sucesso, que acumulam um ‘**saber fazer**’ que atua de modo decisivo na ação e na reflexão docente” (v. 4, p. 18, grifo do autor).

Outro exemplo que nos parece bastante elucidativo ao colocar em evidência o saber prático do professor é a atividade de reflexão proposta no boxe “tira-teima”, na sessão Uso da linguagem para demonstrar ausência de preconceito linguístico (v. 7, p. 73):

Leia o texto abaixo, que reproduz uma conversa entre professor (P) e aluno (A), em sala de aula*.

P: Reinaldo, por que você num veio ontem?
A: Num deu tempo.
P: Num deu tempo por quê?
A: Tava trabaianu.
P: O Reinaldo estava trabalhando ontem e, por isso, não veio à aula. Vejam essa palavrinha ‘trabalhando’. Ela é uma daquelas palavrinhas que podemos usar de dois jeitos. Quando falamos com nossos amigos, podemos dizer ‘trabaianu’; quando falamos com pessoas que não conhecemos bem, empregamos a palavrinha como a escrevemos, assim: ‘trabalhando’. Peguem o seu caderno e vamos escrever uma frase que começa assim: ‘Ontem eu estava trabalhando...’
 Discuta o exemplo com seus colegas de grupo e analise as seguintes questões:

- Que aspectos caracterizam a intervenção da professora junto aos seus alunos?
- O que os alunos podem aprender a partir desse tipo de intervenção?

Exemplo retirado do livro: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua Materna*. São Paulo: Parábola, 2004.

Aqui a atenção se volta para a variedade linguística falada pelos alunos e o modo como o professor a percebe e interfere em sua aquisição. A reprodução de uma interação ocorrida em contexto de sala de aula é uma boa forma de evocar um momento da prática. Esse tipo de proposta pode conduzir à tomada de consciência do tipo de conhecimento que é revelado por meio da ação do professor, dos esquemas implícitos consolidados em experiências e reflexões anteriores e que são acionados, espontaneamente, durante as atividades docentes. O professor pode também ser levado a refletir sobre tais esquemas, confrontando o que faz tacitamente e o que pensa sobre seu fazer, tendo, com efeito, a possibilidade de reestruturar suas estratégias de ação, sua compreensão dos fenômenos ou sua forma de conceber os problemas enfrentados em seu dia a dia de sala de aula. Tal reflexão retrospectiva, por meio da descrição, da análise e da avaliação *a posteriori*, a partir da memória, possibilita, portanto, ao professor colocar em relação o problema e seu contexto e descobrir os elementos de sua ação que conduziram a determinado resultado, evidenciando-se a constituição do pensamento prático do professor. Estratégias para fazer dos acontecimentos material de trabalho e utilizar essa mesma perspectiva na formação têm sido apontadas em algumas publicações que refletem acerca do que ocorre no desenvolvimento das atividades – como, por exemplo, em Beatriz Cardoso e Madza Ednir (1998). No entanto, de maneira geral, esta não é a tônica do material de formação que analisamos, embora as próprias atividades, mas não a análise de seu desdobramento, estejam presentes.

Temos, portanto, uma aposta na experiência do professor alfabetizador em interpretar sua realidade, conhecer seus alunos, criar e propor desafios pedagógicos adequados ao nível deles. Nesse sentido, conta-se com um saber que não se origina na Coleção, mas que ela reconhece e está, sim, implícito na ação do professor e circunscrito no contexto real de sala de aula.

Já dissemos que a estrutura organizacional da Coleção, mantendo a tradicional hierarquia de valor entre teoria e prática – em que se autoriza falar da prática após a apresentação do conhecimento científico –, pode validar a ideia de que a alfabetização também deve se dar como um processo de aplicação das

teorias, além de provocar a desconfiança por parte dos docentes, conforme afirma Huberman.

A questão que fica é: este programa de formação, que pretende desafiar o professor a pensar, falar ou realizar atividades que coloquem em evidência seus conhecimentos sobre determinado conceito e/ou prática, funcionaria de fato como instrumento que possibilita a explicitação de seus saberes, provocando uma prática reflexiva e, conseqüentemente, fazendo com que a prática docente produza sua própria teorização? De outra forma, podemos considerar que o poder do material é reduzido frente a um conjunto de outras mediações e determinações da prática, mas, como ele se propõe a apresentar instrumentos, cabe perguntar se sua abordagem chega de fato a se constituir em instrumento de aplicação.

3.3.5 A prática reflexiva e o contexto das interações

Na literatura citada, ressaltamos a obra de Schön como aquela que mais contribuiu para a construção do conceito de formação continuada como prática reflexiva. O autor, como mencionado anteriormente, aponta o processo de reflexão como importante e complexo componente da prática profissional, bem como processo individual, mas também coletivo, que implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência.

Tardif e Lessard e Lahaye (2005) indicam a docência como trabalho interativo. O docente está, na maioria das vezes, em situação interacional, pois sua ação se realiza num contexto de interações humanas, em que estão presentes valores, sentimentos, atitudes que orientam suas interpretações e decisões na situação de trabalho.

Para Tardif, Lessard e Lahaye, as situações de interação presentes na atividade do professor

exigem portanto dos(a)s professore(a)s não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator, e

de ser uma pessoa em interação com outras pessoas (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 228).

Os saberes da experiência têm origem na prática, repetimos, e é através da interação com seus alunos e seus pares, em confronto com as condições da profissão, que, entre professores, esses saberes adquirem certa objetividade.

Para esses autores, os saberes práticos dos professores são partilhados cotidianamente não só nos encaminhamentos em sala de aula, mas também entre seus pares, através dos materiais utilizados, dos modos de organizar a sala de aula e dos modos de fazer, dos “macetes”, das informações sobre os alunos.

Essas situações cotidianas em que os saberes são partilhados não são consideradas pelos professores como obrigação ou responsabilidade, embora a maioria deles valorize-as.

Os saberes da experiência adquirem certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares das disciplinas e da formação profissional, quando estes são retraduzidos e incorporados à prática. Na experiência, o professor

filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite aos (às) professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 231).

A troca de experiência por meio das interações que ocorrem nos trabalhos em grupo é bastante valorizada na Coleção – por se acreditar que potencializa o processo de formação – e é justificada no volume 1 com uma lista de argumentos e, ainda, com um box “de aprofundamento” contendo o seguinte texto:

Quando se estuda em grupo, ocorrem fenômenos interessantes. Seu pensamento se torna mais claro, porque você precisa elaborá-lo para comunicá-lo a um colega. É também mais fácil articular o pensamento, pois, enquanto nos expressamos, o grupo nos ajuda a lembrar o que estávamos dizendo, qual era nosso tópico ou nossa intenção inicial [...] (v. 1, p. 19).

Os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes da experiência na medida em que os transmitem a seus pares em situações de formação que buscam objetivar tal conhecimento. A atividade proposta no boxe tira-teima do volume 1 da Coleção reforça essa ideia:

O percurso experimentado até aqui:

- o que contribuiu para sua formação e para o aprimoramento de suas habilidades de estudo individuais ou em grupo?
- como você se posiciona diante dos problemas da alfabetização no Brasil? Qual é a parte desse problema que lhe cabe, que pode ser modificada com sua ação e com o desenvolvimento de sua formação? (v.1, p. 55).

Este é um interessante exemplo de como, por meio de perguntas relacionadas tanto a prática quanto à teoria, pode-se conduzir o professor a um percurso de análise e reflexão de seu processo de formação, de objetivação de seus saberes, além da propositura de ações efetivas.

Para instrumentalizar o professor e tornar o trabalho em grupo mais eficiente, o volume 1 apresenta uma lista de sugestões: alternar trabalho individual e coletivo, compartilhar responsabilidades, respeitar os diferentes modos de participação de seus componentes, tornar as diferenças de conhecimento enriquecedoras; além de modos de organização de situações de discussão em grupo, cujos objetivos são o aprimoramento profissional e a qualidade do trabalho em sala de aula.

O que se questiona é se nas situações em que se tem um grande volume de informação para ser trabalhado, mais o tempo cronometrado, ou ainda, no cotidiano escolar atual, quando temos a redução dos tempos destinados à reunião pedagógica, ainda assim será possível a realização do trabalho em grupo?

A Coleção reconhece que os tempos disponíveis para isso são cada vez mais raros, embora insista em propor situações de interação, problematização da prática, registros do e sobre a reflexão do trabalho, por exemplo.

Sobre formação, reflexão e tempo, a Coleção – volume 4, Planejamento da avaliação – propõe orientações, estratégias e sugestões de organização que criem condições para que o planejamento ocorra, mas, ao mesmo tempo, deixa claro que planejar é uma tarefa complexa, que envolve dimensões coletivas e

individuais. Reconhece que as individuais e subjetivas, que envolvem expectativas e possibilidades, precisam ser integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva. A Coleção afirma, ainda, que o planejamento exige condições para ser realizado, sendo o tempo uma das principais, reconhecendo que, em geral, os professores não dispõem dele, que há contratos de trabalho que não incluem horários para atividade extraclasse e para atividades coletivas, tanto fora quanto dentro do horário de trabalho com os alunos, além de que há professores trabalhando em mais de um turno.

Também conforme a Coleção, o estudo individual é um tópico importante para o sucesso do trabalho em grupo. Reconhece-se que, muitas vezes, é preterido pelos professores por exigir tempo e habilidades nem sempre disponíveis. Para favorecer seu desenvolvimento, o material traz informações e atividades ligadas às habilidades de leitura.

Com esse leque de opções oferecido pela Coleção, acredita-se que os professores, de acordo com sua forma pessoal de manifestação em grupo, possam encontrar ambiente que seja favorável à sua formação. Nessas situações, os professores poderão relatar suas experiências, manifestar suas opiniões, compartilhar suas compreensões a respeito dos objetos de ensino e o modo como acreditam que seus alunos aprendem, ampliar seu repertório de atividades, dividir problemas e criar alternativas com a ajuda de seus colegas.

A pesquisa de campo indica outra realidade: tais situações de interação são episódicas, ao acaso, e principalmente com objetivo de solucionar questões pontuais, como: providenciar os Para Casas, sincronizar fases de desenvolvimento de projetos comuns às duas classes, organizar reunião de pais, preencher documentos solicitados pela secretaria.

Aqui cabe, mais uma vez, o depoimento da professora Rosa, em entrevista do dia 11 de dezembro de 2008, já citada, em que afirma a ausência de propostas de formação de grupos de estudos.

Na estrutura da escola que a professora Rosa trabalha, podemos acompanhar algumas discussões entre ela e sua colega, de início do primeiro ciclo, e entre as duas e a supervisora.

Quando a discussão ocorria entre as duas professoras, na maioria das vezes falavam sobre os alunos e sobre as atividades que elas produziam em casa e traziam uma para a outra. Quando envolvia a supervisora, muitas vezes falava-se

sobre todo o grupo ou determinado aluno, ou sobre alguma proposição – como elaboração de atividade, encaminhamento do projeto ABC, levado pela supervisora como modelo, trabalho com datas comemorativas, avaliação ou documentos solicitados pela SEDUC.⁶⁶

No conselho de classe,⁶⁷ por exemplo, quando a professora e a supervisora discutiram aluno por aluno, seus avanços e necessidades, tinham como ponto principal a frequência, que é o dado mais evidente e solicitado pela SEDUC como elemento que garante ou não ao aluno prosseguir com seu grupo para o 2º ano do 1º ciclo. O segundo aspecto mais discutido foi o nível de compreensão do sistema de escrita de cada aluno. A partir das avaliações de Rosa, a supervisora anotava alguns dados em seu caderno, quantificava e comparava com os dados do início do ano. O terceiro elemento mais presente nas discussões diz respeito a dados particulares da estrutura familiar do comportamento do aluno. Ao longo do relato e a partir da análise da professora Rosa, a supervisora preencheu fichas de relatório de cada criança para ficarem arquivadas na escola. Além da função documental, os conselhos precederam as reuniões de pais, tendo também função de organizarem as informações sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças para ser repassado para os pais.

Outro exemplo, referente à cobrança da família, pode ser identificado nesse relato da professora, do dia 5 de maio de 2008, sobre correção do Para Casa:

Eu olho somente quem fez ou não, se a letra é da criança. Quem fez, ganha um adesivo. Os pais cobram uma correção, passando caneta, escrevendo a palavra certa para a criança copiar. Eu explico na primeira reunião que esse tipo de correção só mostra que a criança está errando, quando na verdade ela está num processo de construção. Eu cobro que ele faça o dever. Meu interesse é formação de hábito de estudo, que ele perceba que a tarefa de casa é semelhante a da escola e que ele dá conta de fazer. Procuo escolher atividade que eles dessem conta de fazer. Se fez o para casa, se tentou, ganha o adesivo. É claro que eu passo fazendo observações, mas não escrevo. Quando se escreve, marca o que faltou e não o espaço dele.

Embora não haja momentos instituídos para a discussão em grupo do trabalho pedagógico, exercem influência sobre o trabalho da professora a sua

⁶⁶ Essas atividades estão descritas no Capítulo 4.

⁶⁷ Descrição mais detalhada do conselho de classe pode ser encontrada no Capítulo 4.

colega de ciclo, as demandas e intervenções da supervisora, as exigências da SEDUC e a compreensão, ou não, das solicitações das famílias ou responsáveis pelas crianças, além dos objetivos de ensino.

3.3.6 As fontes de conhecimento e a prática

Conforme já salientado a respeito das fontes de conhecimento utilizadas pelo professor, as pesquisas de Huberman (1986, p. 155) indicam que “os congressos e as reuniões de associações profissionais são fontes pouco utilizadas, seguramente porque elas têm um caráter episódico e são, sobretudo, de natureza social”. Segundo ele, as fontes mais usadas são aquelas de fácil acesso, tanto físico quanto social, e utilidade imediata na prática, sendo os colegas de trabalho a mais consultada pelo professores. A consulta a fontes científicas é rara, com exceção de revistas e outras obras de referência de acesso fácil. O mais evidente, na prática docente, são as trocas de “receitas” que permitem ao professor alargar seu repertório pedagógico.

Sobre o uso da informação a que tem acesso, o autor indica que o professor desconfia da credibilidade de fontes de informação que não provenham da situação prática e está mais aberto a informações práticas vindas de outros professores, a explicações e sugestões que se aproximam de sua própria vivência.

Em todos os volumes da Coleção, encontramos propostas de trabalho ou orientações que podem servir de referência para o professor. No entanto, os volumes 3 e 6 trazem atividades que podem ser realizadas tal como estão editadas ou adaptadas de acordo com as necessidades de cada contexto.

O volume 3, Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, contém fichas com atividades avaliativas para cada uma das 18 capacidades listadas em sua matriz de referência. Embora oriente os professores para que façam uma revisão das atividades e ampliem o instrumento de avaliação, fazendo inclusive novas questões ou atividades que julgarem importante avaliar, as fichas desse volume podem ser usadas sem qualquer alteração, observando-se apenas se a orientação é dirigida ao professor ou ao aluno; no caso de questões dirigidas ao aluno, basta que o

professor avalie se ele deve ler ou não a questão para a criança, como pode ser visto nas FIG. 22 e 23, a seguir, respectivamente:

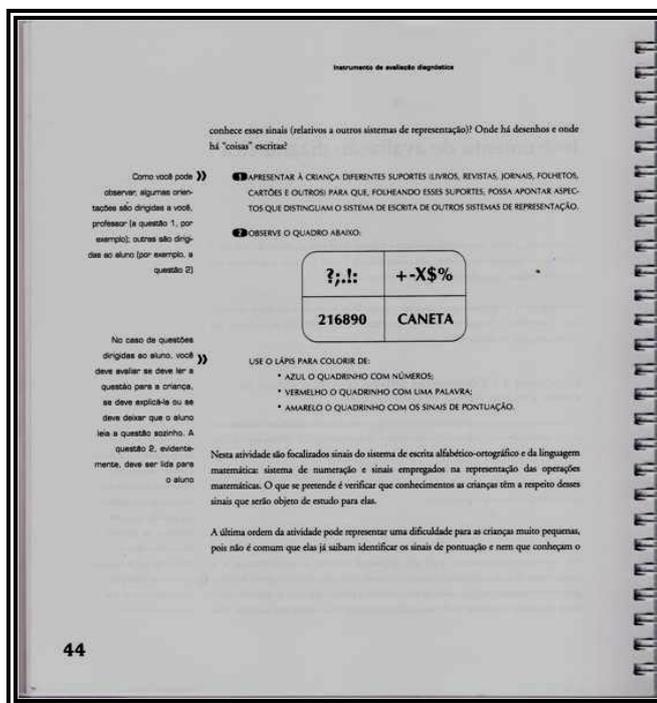


FIGURA 22 – Exemplo de indicação para uso e ampliação das fichas de atividades para avaliação diagnóstica

Fonte: Volume 3 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

O volume 6, Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades, que é o mais volumoso, com 229 páginas, apresenta empreendimentos e projetos e, em alguns casos, no interior desses, inclui atividades de ensino direto e sistemático. A isso acrescenta a sugestão de que o professor analise, aplique, discuta e, se necessário, reelabore-os.

O exemplo a seguir da Coleção é a atividade 14, denominada Comparando letras e sons numa lista de frutas: primeiro há uma caracterização geral da atividade, em seguida três tópicos denominados Descrição geral, Prepare-se e Dica; um quadro com instruções sobre: 1) introdução, 2) desenvolvimento e 3) conclusão da atividade, além da indicação para distribuí-las no tempo escolar. Em terceiro, exemplificando atividades de ensino direto e sistemático, segue a atividade que o professor pode usar como modelo ou mesmo aplicar tal como está na Coleção, alterando somente o cabeçalho.

Planejamento da alfabetização: Capacidades e atividades

ATIVIDADE 14: COMPARANDO LETRAS E SONS NUMA LISTA DE FRUTAS

Ênis: Apropriação do sistema de escrita.

Capacidade: Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

Atividade: Comparando letras e sons numa lista de frutas.

Turma: a partir dos 6 anos.

Momento: no início do ano letivo.

Duração: cerca de 30 minutos.

Número de etapas: 1 (se necessário, não hesite em aumentar o número de etapas; a atividade pode se tornar longa para a criança e exigir um esforço cognitivo excessivo).

Materiais: reprodução, em folha avulsa, da atividade anexa; caso queira, reproduza apenas a lista de comparações que é utilizada na atividade e faça oralmente as perguntas.

Avaliação e integração: discuta na aula, em grande grupo.

Progressão: aplicar o conhecimento em novas situações; avançar para a exploração do valor sonoro de outras letras. Ver sugestão apresentada na descrição da atividade.

Descrição geral:
Análise de palavras, por comparação, com o foco na relação grafema-fonema, considerando a quantidade de letras e a sua natureza.

Prepare-se:
Reproduza o material. Antecipe possíveis respostas dos alunos. Como respondê-las? Como conduzir a classe se as respostas dos alunos à atividade forem muito diferentes?

Dica:
Dicas muito importantes se encontram no "Aprofundamento" desta atividade: não deixe de lê-lo. Um ponto muito importante, para que o exercício "funcione" reside na intencionalidade.

131

FIGURA 23 – Exemplo de atividade Comparando letras e sons numa lista de frutas

Fonte: Volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Atividades capacitativas e atividades: o ato de apropriação do sistema de escrita

que o professor faz a cada resposta dos alunos. Não perca de vista que seu objetivo principal é fazer com que os alunos percebam que as letras representam "sons" (e não sílabas, como podem pensar) e que a cada letra - é o caso da letra A explorada na atividade - corresponde um "som".

<p>Primeiro momento Dia 1 Cerca de 05 minutos</p>	<p>Introdução da atividade Organizar os alunos em pequenos grupos. Dizer que farão uma atividade para explorar o que as letras representam. Dizer que vai ler uma lista de frutas e que, depois, vai fazer as perguntas que estão escritas na folha de atividade. A cada pergunta, a turma discutirá as respostas.</p>
<p>Segundo momento Dia 1 Cerca de 30 minutos</p>	<p>Desenvolvimento da atividade Fazer a atividade de acordo com as instruções dadas na folha avulsa e no "Aprofundamento". Ler as cartas que são perguntas são centrais para a atividade: <i>De que há palavras matam e outras morrem?</i> <i>O que cada letra representa?</i> <i>O que a letra A representa?</i></p>
<p>Terceiro momento Dia 1 Cerca de 10 minutos</p>	<p>Conclusão da atividade Retomar duas perguntas centrais. Dependendo das respostas, buscar aplicar o conhecimento adquirido: Vocês conhecem, por exemplo, nomes de colápis que começam com o som A? E outras frutas?</p>

132

FIGURA 24 – Exemplo de atividade Comparando letras e sons numa lista de frutas (continuidade)

Fonte: Volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

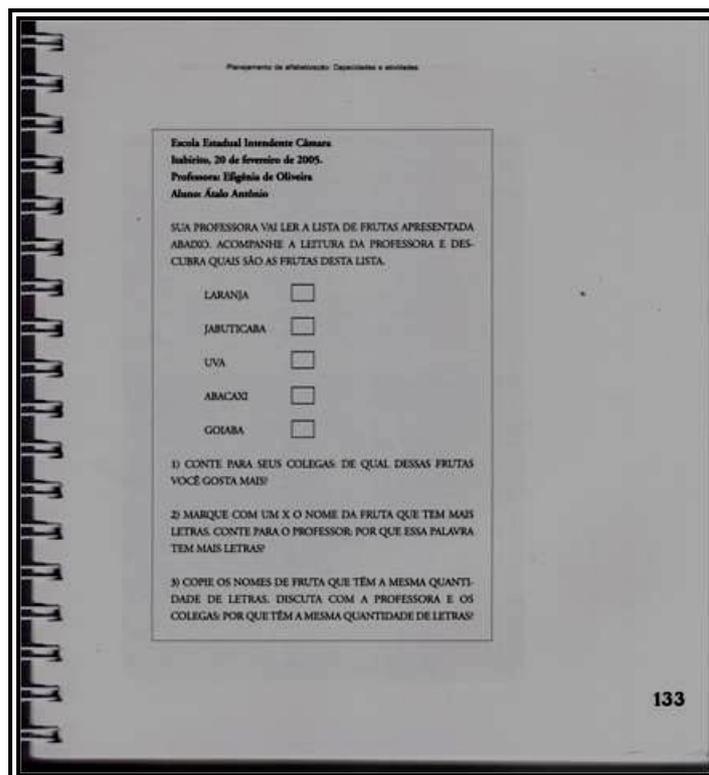


FIGURA 25 – Exemplo de atividade Comparando letras e sons numa lista de frutas (continuidade)

Fonte: Volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Embora a Coleção apresente roteiros detalhados para exemplificação das atividades e trabalhe com a exemplificação, conforme se detalhará posteriormente, a pesquisa de campo revela que a professora Rosa não reconhece a Coleção como fonte de material com sugestões práticas que se aproximam de sua própria vivência, apontando-a como referencial teórico.

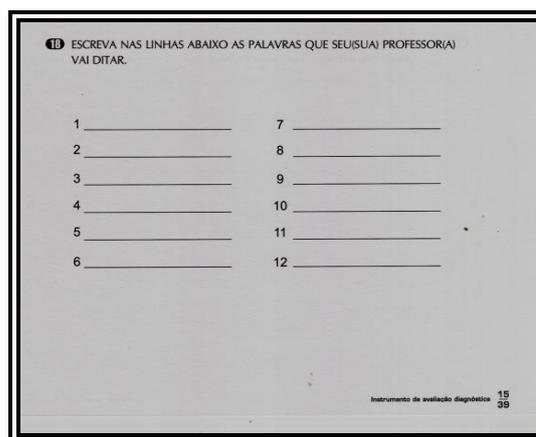
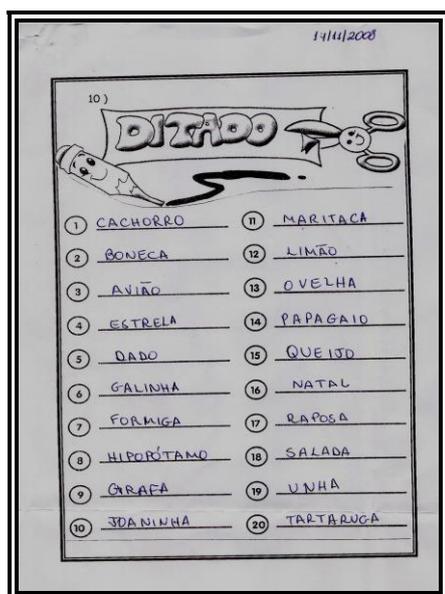
A Coleção também oferece algumas atividades que podem servir de exemplos e ser transpostas pela professora para o computador ou mesmo para escrita à mão, podendo, nesse caso, apresentar problemas de diagramação, formatação e uso de imagens, descaracterizando a atividade original ou, até mesmo, alterando ou comprometendo seu objetivo.

É o ocorrido com atividades de avaliação realizadas pela professora Rosa, a seguir. Fica claro que ela usou como modelo as atividades do volume 3 – Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, no entanto, as alterações realizadas por ela interferem, em diferentes graus, na sua aplicação. É o que pode ser visto nos dois exemplos abaixo.

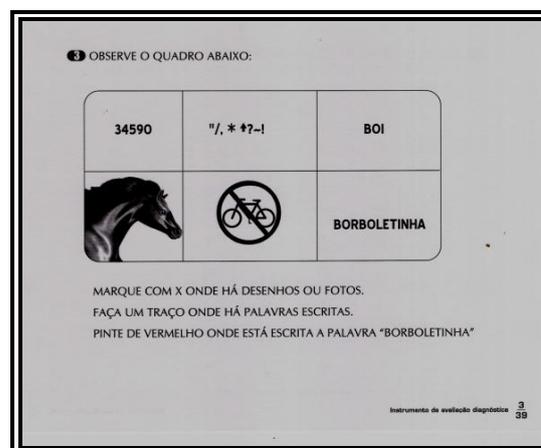
QUADRO 2

Comparação entre atividades de avaliação elaborada pela professora Rosa e atividades do volume 3 – Avaliação Diagnóstica da Alfabetização

Avaliação elaborada pela professora	Atividades apresentadas no v. 3
Atividade com alteração do enunciado e diagramação	Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita



Avaliação elaborada pela professora	Atividades apresentadas no v. 3
Atividade com alteração na diagramação da atividade e inclusão e mudança de elementos	Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação



Fonte: Material elaborado pela professora Rosa e v. 3 – Avaliação Diagnóstica da Alfabetização.

Para Anne Marie Chartier (2007), o desafio do trabalho de teorização não é explicitar o saber-fazer dos professores e sim partir desse saber-fazer e transformá-lo em saberes da escrita. A relação identificada pela autora entre esses dois mundos – teoria e prática – não é de oposição, mas de integração por meio do discurso da prática, tanto a prática de ensino quanto a prática científica. No estudo de caso realizado por Chartier, descrito anteriormente, apesar de a professora pesquisada não ser capaz de identificar explicitamente as fontes teóricas que utiliza em sua prática, o seu discurso revela a sua presença.

No cotidiano da sala de aula da professora Rosa, com bastante frequência, ela reagrupa as crianças. O critério principal funda-se na evolução das hipóteses das crianças sobre o nosso sistema de escrita, portanto, ela se pauta nos princípios construtivistas para agir assim. Algumas vezes, ela dá a mesma atividade para todos os grupos; em outras, trabalha com atividades diversificadas. Quando pedia a ela para me explicar quais critérios teria usado para a escolha das diferentes atividades ou intervenção, a sua explicação era, na maioria das vezes, genérica:

Quando eu vou trabalhar com a criança da fase introdutória, eu penso que ela tá muito ligada à imagem. Inclusive muitas nem venceram o realismo nominal, elas pensam que o tamanho da palavra tem a ver com o tamanho da coisa que ela tá escrevendo. Então eu gosto de trabalhar com imagens que partem delas. Se eu estou trabalhando o alfabeto e vejo que elas estão falando muito sobre animais, então eu trago muitas figuras de animais, eles recortam, colam e tentam escrever o nome do animal (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Outro exemplo de providências que esta professora toma nos encaminhamentos das atividades está relacionado à organização e concentração da turma nas atividades. Se ela organiza prioritariamente as crianças em subgrupos e investe sua atenção em cada um deles, ela, para manter a ordem, ou pede para as crianças esperarem sem fazer confusão ou oferece alternativas de atividades que possam trabalhar com mais autonomia.

Sobre isso, a professora Rosa nos conta que, há muito tempo, vem organizando seu trabalho, fazendo diferentes planejamentos, inclusive, naquele ano, havia feito um quadro de horários e planejamentos diários que, na sua opinião, estava dando muito certo. Ela acredita em atividades direcionadas e diferenciadas

para cada grupo de crianças, pois muitas precisam de intervenções diferentes para “avançarem em seu pensamento” (Fragmento, Entrevista, professora Rosa).

A professora demonstra saber que para um trabalho em subgrupos funcionar, com o mínimo de disciplina, e permitir que ela acompanhe, individualmente, cada um dos alunos, são necessárias atividades alternativas para as crianças que forem concluindo seu trabalho. Boa parte dessas alternativas é criada no tocante do trabalho.

Além disso, verificamos indícios de fundamentos teóricos, mas referidos a outros momentos e paradigmas de formação, como a teoria construtivista aplicada à alfabetização, demonstrando que é um tipo de saber o qual tem origem em pesquisa teórica e, em algum momento, passa a fazer parte dos saberes ordinários. Trata-se de um paradigma de mais de vinte anos de circulação e não sabemos quais tipos de mediações ou aplicações foram realizados para verificar o modo como passa a fazer parte do discurso e da prática.

Perguntamos: o problema, então, estaria no não-reconhecimento por parte dos pesquisadores de um discurso que não se assemelhe ao da escrita teórica – segundo Chartier, monológica, objetiva, que abole as marcas de sua enunciação?

Ainda sobre a pesquisa feita por Chartier, as fontes utilizadas pela professora eram tanto orais quanto fontes escritas. Ao adaptá-las a suas atividades, ela experimentava, testava, retinha ou descartava a informação. A professora transformou, portanto, o discurso de origem em discurso para a prática. E é assim que as pesquisas podem produzir efeitos nas salas de aula. A esse respeito Chartier indica ainda que “uma boa gestão dessas trocas informais poderia, em certos casos, ser suficiente para atualizar os saberes úteis”⁶⁸ (CHARTIER, 2007, p. 206).

No volume 1 da Coleção, com relação à transformação do discurso de origem em discurso para a prática, reconhece-se que, no interior dos trabalhos em grupo, os professores aprendem não só os conteúdos, mas também a linguagem acadêmica; aposta-se no domínio de uma linguagem pela sua utilização, ficando, então, mais fácil aprendê-la no uso oral do que no uso escrito, que é mais complexo. Isso não significa a sobreposição de um discurso sobre outro, e sim a possibilidade

⁶⁸ Por outro lado, CHARTIER reconhece que o domínio de tal saber prático não é suficiente para torná-lo transmissível a outros. Em sua pesquisa, concluiu que a verbalização dos “saberes em ação”, seguida de sua redação, foi um processo de teorização eficaz para tornar mais evidentes seus saberes aos outros, no caso, os estagiários da professora pesquisada.

de ampliação dos recursos discursivos, sejam da prática científica, sejam da prática de ensino.

No volume 3, sobre o desenvolvimento de habilidades de registro do trabalho e de reflexão a seu respeito, é indicado o uso de diário de campo e de caderno de anotações.

Em entrevista em sua casa, a professora Rosa nos revela que ela atribui valor à Coleção como um material para a formação do professor mais relacionado à teoria. Quando ela necessita de uma atividade para realizar com as crianças, busca em sua biblioteca particular, onze coleções de atividades que oferecem modelos para imprimir e multiplicar para os alunos. Quando avalia a atividade adequada, mas identifica algum elemento que ela acredita precisar ser alterado – por exemplo, passar a letra cursiva da matriz para imprensa maiúscula –, faz isso em seu computador ou manualmente. Esse processo ocorre em sua casa, onde ela toma todas as decisões; depois leva para a escola a atividade pronta, inclusive para sua colega de ciclo, que, na maioria das vezes, gosta da atividade e a realiza em sua sala também (vez ou outra, sugere alguma alteração ou comenta possíveis intervenções).

O que se pode perceber é que este processo, tanto de busca de informação teórica quanto de elaboração de atividades para sala de aula, ocorre de forma solitária, com pouca interação entre os profissionais da escola e, conseqüentemente, sem desafios referentes à explicitação sobre o que, por que e como se realiza tais elaborações.

No relato da professora, percebe-se que os meios metodológicos sugeridos pela Coleção não são suficientes de fato, como alternativas ao modo solitário do trabalho docente.

Para interferir neste modelo de trabalho não basta que o material de formação sugira como ideal que o seu uso seja feito em grupos de estudo formados pelos professores da mesma escola. E mais, o estudo em grupo é uma estratégia frequentemente empregada em situações diversas e com objetivos também diversos, não é específica para fomentar este tipo de trabalho.

Em situação de entrevista, no dia 11 de dezembro de 2008, perguntei para a professora Rosa sobre *quais capacidades*⁶⁹ se referem ela, sua colega de ciclo e a supervisora quando falam que as crianças devem desenvolver as capacidades que estão no material do Ceale. Conteí a Rosa que gostaria de saber um pouco mais sobre essas capacidades e como elas influenciam seu trabalho. Embora, em nossas conversas, utilize bastante o termo **capacidades**, ela respondeu:

Eu nem uso capacidades, eu uso mais objetivo. Os objetivos que eu tenho em mente são:

- Conhecimento do alfabeto,
- Identificação das letras,
- Construção da ideia de número,
- Aspectos organizacionais do desenvolvimento da criança:
 - saber onde começa e termina a atividade,
 - recortar,
 - saber onde colar, onde escrever.
 - organização espacial.
 - percepção do lado da letra, que lado ela tem a barriguinha.
- Identificar a letra, com o som que a letra produz e perceber que quando ela ajunta com vogal que som que dá.
- Fazer correspondência entre a letra e o som na hora de escrever
- Perceber palavras que começam com som inicial igual, as que terminam iguais. Perceber o som no meio da palavra é mais difícil.
- Perceber que o tamanho da palavra independe do tamanho do objeto. Vencer o realismo nominal (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Na mesma entrevista, eu comentei que nós conversamos, durante quase duas horas, sobre o modo como ela produz atividades, os diferentes recursos que utiliza e, em nenhum momento, ela fez referência à Coleção Instrumentos da Alfabetização. Então ela disse que, para montar atividades, recorre mais a suas coleções, por exemplo, Coleção Alfabetização Silábica Tin-do-lê-lê, do que ao “livro do Ceale”.

Embora a Coleção seja propositiva em relação ao desenvolvimento da formação continuada, às experiências em sala de aula e reflexão sobre elas, isto

⁶⁹ Pode-se dizer que o termo **capacidade** é indício de um tipo de apropriação discursiva da Coleção, uma vez que é utilizado para se evitar repetir as ideias já carregadas ideologicamente por palavras similares tais como **competências** ou **habilidades** e que aparece reiteradamente em toda a Coleção.

não é evidente para a professora que, na organização de seu trabalho pedagógico, quando busca teoria, consulta a Coleção; buscando atividades, não.

3.4 Breve apresentação das fontes utilizadas pela professora a partir de sua biblioteca

Rosa mantém em sua casa um pequeno espaço reservado para seu trabalho, onde há uma estante, cadeira e mesa com computador, impressora e escâner, além de outra pequena mesa que serve de suporte para caixas, contendo material para consulta, recorte e montagem de atividades, além de atividades produzidas em anos anteriores, que configuram um ambiente de estudo. Foi nesse espaço que algumas de nossas entrevistas sobre planejamento e produção de atividades aconteceram.

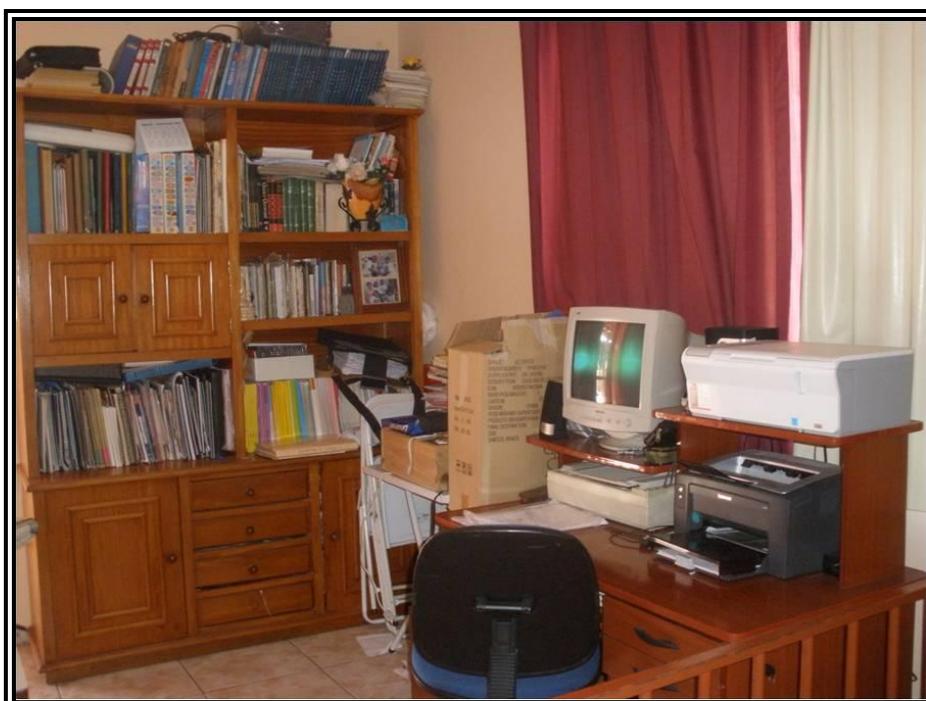


FIGURA 26 – Biblioteca pessoal de Rosa e equipamentos para produção de atividades
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Em sua estante há objetos de decoração (porta-retratos, vaso com flores artificiais, caixinha feita com palito de picolé) e diversos materiais impressos, por

exemplo, calendário, coleções paradidáticas, revistas pedagógicas, livros didáticos, coleções e textos avulsos, geralmente recebidos em cursos de que ela participou, revistas compradas em bancas, álbum de fotografia, dicionário, enciclopédias, livros de literatura infantil e para adulto, materiais de estudo de seus filhos, *Compact Disc - CD*.

Em uma de nossas entrevistas, 14 de outubro de 2009, enquanto apreciávamos os materiais expostos nesse espaço, Rosa comentava, destacando alguns. Sobre coleções didáticas⁷⁰ contendo atividades utilizadas por ela, tal como apresentadas no próprio material didático ou utilizadas na elaboração de outras, ela diz que as utiliza para montar atividades, embora elas trabalhem também projetos: “Eu trabalhei a história da Cigarra e da Formiga toda: personagens, formar palavras, caça- palavras, tudo relacionado à história”.

Trata-se de coleções para apoio didático que podem ser adquiridas facilmente pela internet, custando entre R\$ 60,00 e R\$ 120,00 reais cada, o que pode ser pago à vista ou em até 12 parcelas. São também levadas à disposição dos professores em estandes de venda dispostos pelas editoras em encontros pedagógicos, como congressos e seminários, e por representantes das editoras que vão até às escolas. Exemplo desse material são as coleções Alfabetização: Ciranda das Letras; Alfabetização Silábica – Tin-do-le-lê; e a Coleção 1001 Maneiras de Alfabetizar, descritas a seguir.

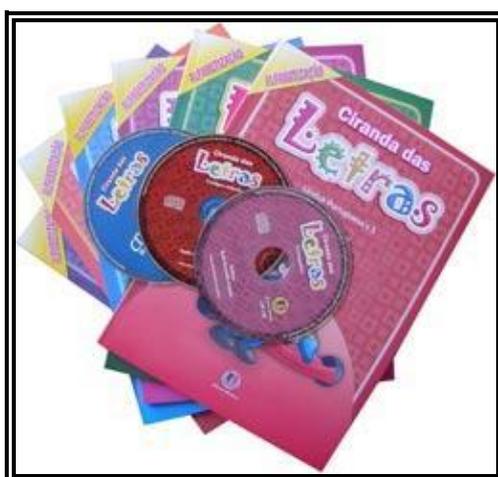


FIGURA 27 – Coleção Ciranda das Letras

Fonte: Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-144464412-ciranda-das-letras-representante-de-livros-camargo-_JM>. Acesso em: 10 jul. 2010.

⁷⁰ Estas coleções serão identificadas, nesta tese, por coleções de apoio didático, oferecidas pelas editoras em bancas itinerantes e pela internet.

Alfabetização: Ciranda das Letras, da autora Ruth Rozendo, Editora Ciranda Cultura, é composta por 6 livros, 98 encartes, 320 adesivos, 1 CD (com mais de 600 páginas para impressão) e 2 CD/Áudio. Esta coleção é apresentada assim na internet:⁷¹ *A aprendizagem lúdica é trabalhada por meio de jogos diversos, cruzadinhas, adivinhações, brincadeiras infantis, dominó, charadas, caça-palavras, canções, dobraduras, banda rítmica, sem deixar de lado o MOVIMENTO E A ARTE.*

Este aspecto lúdico ressaltado na apresentação desta coleção confirma critérios de escolha utilizados pelas professoras para a seleção de material a ser trabalhado com seus alunos, conforme seus depoimentos apresentados, por exemplo, nos Capítulos 4 e 5.

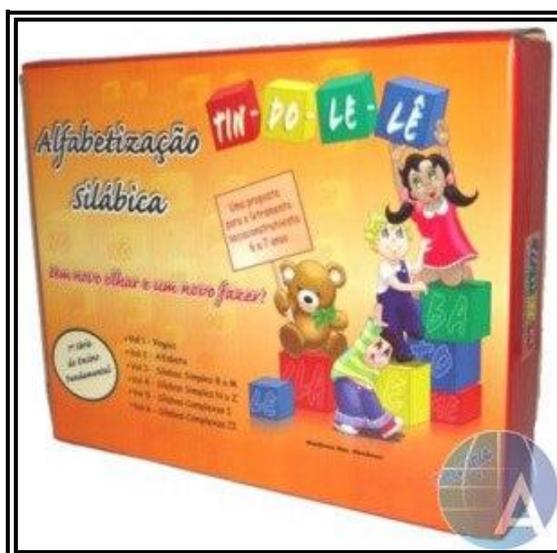


FIGURA 28 – Coleção Alfabetização Silábica: Tin-do-le-lê

Fonte: Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-145454674-tin-do-le-l-alfabetizaco-silabica-6-a-7-anos-_JM>. Acesso em: 10 jul. 2010.

Este volume da coleção Alfabetização Silábica – Tin-do-le-lê, indicada para crianças entre 6 e 7 anos, da autora Waldirene Dias Mendonça, Editora Claranto, é um dos mais usados por Rosa. A coleção contém seis livros distribuídos em 768 páginas, abordando os seguintes temas: volume 1 – vogais; 2 – alfabeto; 3 – sílabas simples B a M; 4 – sílabas simples N a Z; 5 – sílabas complexas I; 6 –

⁷¹ Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-144464412-ciranda-das-letras-representante-de-livros-camargo-_JM>. Acesso em: 10 jul. 2010.

sílabas complexas II. A coleção é descrita na internet⁷² da seguinte maneira: A coleção *Alfabetização Silábica TIN-DO-LE-LÊ* apresenta uma proposta sócio-construtivista e interacionista do letramento. Seu conteúdo está dividido em seis cadernos de atividades, sendo: vogais, alfabeto, sílabas simples e complexas. Desenvolve habilidades ortográficas dos alunos de forma prática e simples, e mais, cada sílaba contém de 15 a 20 atividades para o professor diversificar suas aulas, tornando-as cada vez mais interessantes e criativas.

A ordem determinada para a exploração do sistema de escrita alfabético ortográfico prevê determinada complexidade a partir da visão do adulto, que nem sempre confere com o desenvolvimento das crianças e suas hipóteses acerca deste objeto de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma indicação externa à criança, adultocêntrica, baseada em critérios de ensino normatizado.

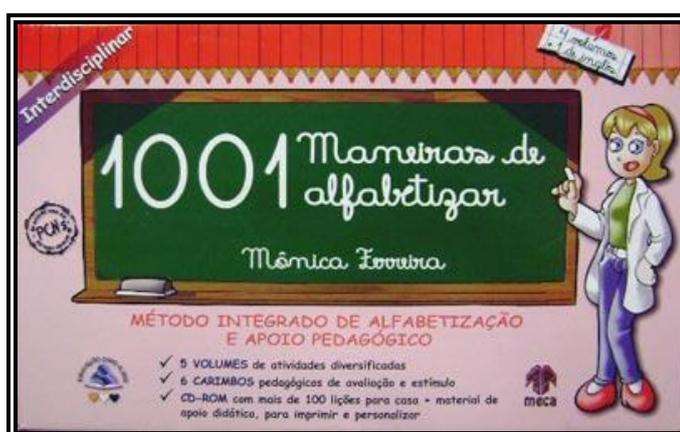


FIGURA 29 – Coleção 1001 Maneiras de Alfabetizar

Fonte: Disponível em: <http://www.culturaemaiscultura.com.br/product_info.php?products_id=499>. Acesso em: 10 jul. 2010.

A coleção 1001 Maneiras de Alfabetizar, da autora Mônica Ferreira, editora Meca, é uma proposta eclética de alfabetizar, distribuída em 5 volumes: 1 – Vogais, encontros vocálicos e alfabeto; 2 – Atividades da letra B a M; 3 – Atividades da letra N a Z; 4 – Complexidades ortográficas, temas transversais e datas comemorativas; 5 – Atividades de língua inglesa. É acompanhada de 1 CD contendo: mais de 100 lições de casa e material de apoio didático: alfabeto móvel,

⁷² Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-145454674-tin-do-le-l-alfabetizacao-silabica-6-a-7-anos-_JM>. Acesso em: 10 jul. 2010.

sílabas móveis, bingos, dados, livro alfabético sanfonado, jogos da memória, quebra-cabeças, dominós, por exemplo.

Na internet,⁷³ há a seguinte apresentação: *A Coleção 1001 Maneiras de Alfabetizar é uma proposta eclética de alfabetizar, distribuída em 5 volumes com atividades criativas e diversificadas, sendo um deles dedicado à língua inglesa. Além de 6 carimbos em madeira e borracha com formato anatômico, muito úteis no dia-a-dia do educador, para avaliar e estimular o aluno e também um exclusivo CD.*

Rosa guarda com cuidado os materiais distribuídos em cursos frequentados por ela, ou por colegas, dos quais tira uma cópia.⁷⁴ Além da Coleção, possui escritos relacionados tanto à educação quanto a outras áreas, como saúde e religião, além de pastas com reproduções em xerox de livros emprestados e até com material mimeografado.

Tenho apostilas do curso básico de redação do Hermínio G. Sargentim. Tenho o material do Ceale do Estado e o distribuído em Contagem. Dessa Coleção (Instrumentos da Alfabetização) tenho do 1 ao 5; o 6 recebi depois do curso. A Coleção Alfabetização e Letramento, a gente só estudou algumas (Alfabetização e Letramento, A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita, Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita, A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula e Métodos didáticos de alfabetização). Foi um curso de 15 encontros em 2006, com Fernanda. E o Letra A, entregue no curso. Tenho apostila de curso de fitoterapia e cromoterapia (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

A professora assinava várias revistas, tanto para sua formação quanto para a utilização com seus alunos e o preparo de atividades. No momento da pesquisa preferia comprar avulsamente, nas bancas de revistas.

Ela diz que não tem coragem de jogar fora seu acervo. Se não usa tal material, será que o guarda por seu valor simbólico? Nota-se que mantém materiais de toda ordem, de alfabetização a cromoterapia.

Durante a carreira, Rosa investiu também em livros produzidos para criança, abordando temáticas diversificadas. Trata-se de obras curtas, com linguagem simplificada e grande quantidade de ilustração. Este material, segundo

⁷³ Disponível em: <http://www.culturaemaiscultura.com.br/product_info.php?products_id=499>. Acesso em: 10 jul. 2010.

⁷⁴ Este material não é objeto de aprofundamento nesta tese, uma vez que buscamos descrever melhor aqueles indicados pela professora como fonte de apoio didático.

ela, é utilizado, tal como as coleções de banca, para elaboração de atividades em sala.

Tenho livros com atividades lúdicas e artísticas, cerâmica, recorte e dobradura. São atividades para desenvolver com as crianças... por exemplo, quando trabalhei a história do Soldadinho de Chumbo, eu fiz com as crianças o soldadinho.

Esse material serve para auxiliar na abordagem temática na escola, por exemplo, animais aquáticos, copa, natal, dinossauros (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Trata-se de material utilizado também para a exploração e organização temática. Nessa mesma linha, há também livros e materiais produzidos para a infância, com adaptações de conceitos referentes a várias áreas do conhecimento – artes, ciências, história, geografia, por exemplo –, que são usados pelas crianças, em sala de aula, em suas propostas de pesquisa. Há indicação de que se busca garantir um trabalho polivalente que inclua várias áreas de conhecimento.

Tenho também coleções sobre história e geografia. Compro essas coleções que saem e que ajudam em pesquisas escolares. *Almanaque Abril, Recreio* – Para saber mais, por exemplo.

Tenho “*O mundo de Wally!*”, compro na banca de jornal. Tinha a Coleção *Recreio*, mas eu piquei toda para fazer atividade com texto informativo.

Além dos CD que acompanham as coleções de banca, a professora guarda em uma caixa CD de músicas e histórias infantis, sons da natureza, músicas de outros países e épocas históricas. Trata-se de material diversificado que é utilizado com diferentes propósitos, tais como acalmar as crianças, criar ambientes e ritmos para desenho, ampliar repertório, animar festas. Rosa os guarda com muito cuidado e revela não gostar de emprestá-los.

Em seu quarto, na cabeceira de sua cama, também há estante com livros. Lá, são guardados principalmente livros de literatura. Segundo Rosa, “são livros espirituais, clássicos, Paulo Coelho, que eu adoro, e alguns de educação”.

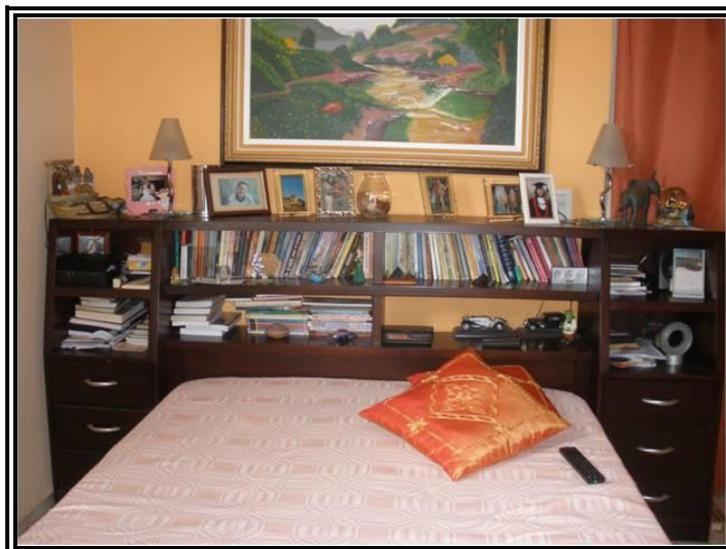


FIGURA 30 – Estante de livros no quarto da professora Rosa
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2009.

Entre os identificados como clássicos (apontados por ela) estão os títulos: Iracema, A garota rebelde, O guarani, Vidas secas, Encarnação, Inocência, A viuvinha e os cinco minutos. São exemplos de espirituais: Conversando com Deus e Medicina da alma. Entre os de educação, localizados juntos na prateleira, estão Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio, Alfabetização em processo, 10 novas competências para ensinar, Alfabetização sem o BÁ – BÉ – BI – BÓ – BU e Limites sem trauma.

Verificamos na prática observada o uso de materiais diversos, a partir dos quais a professora não somente reproduz, como também inventa atividades ou projeto de atividades, tal como indicado por Perrenoud (1993), cujo procedimento ele nomeia de bricolagem.

3.5 Conclusão

Nos modelos de formação de profissionais apontados nos trabalhos aqui apresentados como referência, a prática adquire centralidade.

Para nós é claro que o saber prático do professor é uma entre tantas outras variáveis significativas para seu trabalho. Certamente, reconhecemos a importância do saber teórico tanto para a formação de professores quanto para sua

competência prática. Destacamos aqui a importância da incorporação da experiência prática nos programas de formação docente, porque compartilhamos com a ideia de que a competência pedagógica do professor se constrói na ação. Sabemos, também, que não é um caminho linear, tampouco automático, e que a tradução das informações teóricas em ações pedagógicas não é direta nem simples.

Na Coleção, aqui apontada à luz das teorias de referência comentadas, identificamos:

1) Em sua organização, muitos exemplos, citados, referentes à prática docente, buscam romper com a sequência lógica da racionalidade técnica em que se autoriza falar da prática após a apresentação do conhecimento científico. Temos, desta maneira, evidente manifestação em prol da articulação entre teoria e prática.

2) Sua concepção favorece a formação autônoma e reflexiva. A Coleção pode ser utilizada individualmente ou em grupos, mas aposta em grupos de estudo compostos por professores de uma mesma escola, coordenado por um de seus membros.

3) É relevante a sugestão de procedimentos para o processo de ensino e aprendizagem – levantar dados, envolver pais, alunos e professores, analisar esses dados, avaliar resultados, criar alternativas para as necessárias mudanças e problemas encontrados – no entanto, tais mudanças propostas são tão distantes das possibilidades reais de muitos professores, por vários motivos, que podem provocar distanciamento e mesmo negação e rejeição à proposta.

Os relatos de caso proporcionam articulação entre as abordagens teóricas apresentadas e as alternativas metodológicas, ampliando a compreensão do professor sobre a sua prática, seja pela identificação e semelhança, seja pelos contrastes com sua realidade.

4) Várias situações facultadoras da articulação entre o saber teórico apresentado pelo material e os conhecimentos práticos prévios do professor são encontradas. Há uma aposta na experiência do professor alfabetizador em interpretar sua realidade, conhecer seus alunos, criar e propor desafios pedagógicos adequados ao nível deles. É evidente a busca de conexão entre aspectos teóricos e diferentes planos da ação – organização do trabalho, avaliação diagnóstica e processual, planejamento, registro –, reconhecendo a relação de interface que ocorre entre ambos saberes, teóricos e práticos.

5) Há incentivo aos professores para tomarem consciência de seus próprios saberes da experiência na medida em que a Coleção aposta na formação de grupos, porque aí várias competências são colocadas em jogo, quando os professores precisam explicitar suas escolhas e ações. O material favorece, também, o estudo individual, trazendo informações e atividades ligadas às habilidades de leitura, e oferece aos professores opções variadas de trabalho.

6) A Coleção apresenta um conjunto de informações teóricas e de sugestões práticas possível de ser utilizado em sala de aula, portanto, útil aos professores. Valoriza a troca de experiências entre os colegas como fonte de informação para reflexão em grupo e promove a ampliação dos recursos discursivos, sejam da prática científica, sejam da prática de ensino. Reconhece a importância atribuída pelo professor às informações oferecidas pelos colegas, bem como a legitimação da explicitação desses saberes, tanto de forma oral quanto de forma escrita. Conclusivamente, a Coleção Instrumentos da Alfabetização oferece ao professor conhecimentos teóricos e metodológicos atualizados e significativos para a implementação e organização do trabalho de alfabetização de crianças das séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos, além de situações para a reflexão sobre seu saber prático, favorecendo a ampliação do conhecimento do professor alfabetizador.

No entanto, cabe perguntar: que efeitos essa mesma Coleção pode causar no cotidiano da professora? Mais adiante, apresentaremos mais indícios de sua presença/ausência, analisando detalhadamente as apropriações da professora.

Capítulo 4

Estrutura do trabalho pedagógico: a rotina de sala de aula da professora Rosa

Para melhor compreensão do trabalho de alfabetização realizado pela professora Rosa e de possíveis relações com a Coleção, optamos, neste capítulo, por apresentá-lo, descritivamente, em quatro situações. Primeiro, apresentaremos a lista das atividades realizadas em dois dias consecutivos – sendo estes representativos de sua prática –, focalizando nossa análise naquelas relacionadas à alfabetização. Segundo, descreveremos os principais projetos nos quais identificamos o objetivo explícito de trabalho com a aquisição do sistema de escrita pela criança, exemplificando com atividades e sequências de intervenções. O terceiro item, descrito por meio de mapeamento, indica as atividades desenvolvidas pela professora ao longo de 2008, sendo descritas, exclusivamente, as relacionadas à apropriação do sistema de escrita pela criança, porque essa é a perspectiva que predomina no trabalho da professora. E o último ponto a ser descrito é a organização dos subgrupos no dia a dia do trabalho em sala de aula. A cada descrição, trataremos de analisar as situações vivenciadas em sala de aula, buscando ressaltar a relação possível, ou não, com a Coleção. No APÊNDICE D, está descrito, detalhadamente, um dia típico do trabalho da professora.

Antes do anunciado primeiro item, entendemos por bem registrar algumas observações gerais referentes à rotina de trabalho da professora, de acordo com a pesquisa de campo feita.

Pudemos constatar que o trabalho em sala de aula desenvolvido pela professora Rosa segue uma rotina estável, previamente planejada e registrada. Um dos recursos utilizados pela professora é um quadro de dupla entrada que fica afixado em seu caderno de planejamento e serve como roteiro da semana. A distribuição dos projetos, das atividades e aulas especializadas no tempo escolar pode ser identificada nas FIG. 31 e 32, a seguir.

ESCOLA MUNICIPAL "PEDRO DE ALCÂNTARA JÚNIOR"
1º ANO DO 1º CICLO - 2008 - PROFESSORA: ROSANGELA

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
7:00 AS 8:00HS.	LING. ORAL CONVERSA INFORMAL CORREÇÃO DO PARA CASA DU BULOTÇA	LING. ORAL - CONVERSA INFORMAL - HORA DA NOVIDADE CORREÇÃO DO PARA CASA	LING. ORAL CAIXA DE SURPRESA E REGISTRO CORREÇÃO DO PARA CASA	LING. ORAL BRINCADEIRAS CORREÇÃO DO PC PROJETO UMA HISTÓRIA PUXA A OUTRA.	MUSICALIZAÇÃO NA QUADRA PROFESSORAS DO PRÉ E 1ª SÉRIE. CORREÇÃO DO PARA CASA.
8:00 AS 9:00 HS.	PROJETO ABC. ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA	PROJETO UMA HISTÓRIA PUXA A OUTRA. TIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PROFESSOR AGNALDO	ENCONTRO QUINZENAL COM O PROF. JAMIR	LEITURA E ESCRITA ATIVIDADES AVALIATIVAS DITADOS LIVRO.
9:00 AS 9:30 HS.	RECREIO REPOUSO E ÁGUA	RECREIO REPOUSO E ÁGUA	RECREIO REPOUSO E ÁGUA	RECREIO REPOUSO E ÁGUA	RECREIO REPOUSO E ÁGUA
9:30 AS 10:30 HS.	EDUCAÇÃO FÍSICA PROFESSOR SANSIO	MATEMÁTICA	PROJETO ABC... LEITURA E ESCRITA	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PROFESSOR AGNALDO
10:30 AS 11:20 HS.	NATUREZA E SOCIEDADE - HISTÓRIA	AULA DE PROJETO PROFESSORA FÁTIMA	JOGOS DE TABULEIROS	HORA DO BRINQUEDO PROFESSORA ROSANGELA	JOGOS DE TABULEIROS

4 módulos - Ling oral
5 módulos - Leitura e escrita. 2 PROJETO ABC...
3 módulos - Corpo e movimento. 2 PROJETO HIST...
MUSICALIZAÇÃO - BRINQUEDO. 1 LIVRO/AVALIAÇÃO

2 módulos NAT. E SOCIEDADE
2 módulos JOGOS
2 módulos - Matemática
1 módulo - Ensino Religioso/L
2 módulos ED. ARTÍSTICA

FIGURA 31 – Quadro de planejamento semanal de projetos, atividades e aulas especializadas

Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa.

DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS
1º ANO DO 1º CICLO - PROF. ROSANGELA

4 MÓDULOS - LINGUAGEM ORAL_ CONVERSA INFORMAL
_ HORA DE NOVIDADES
_ CAIXA DE SURPRESAS
_ BRINCADEIRA

5 MÓDULOS - LEITURA E ESCRITA - 2 PROJETO ABC...
2 PROJETO UMA
HISTÓRIA PUXA A OUTRA.
1 LIVRO DE
ATIVIDADES OU AVALIAÇÃO.

3 MÓDULOS -CORPO E MOVIMENTO -1 EDUCAÇÃO
FÍSICA.
1 MUSICALIZAÇÃO.
1 DIA DO BRINQUE-
DO

2 MÓDULOS - NATUREZA E SOCIEDADE-1 PROJETO SALA
1 PROJETO II

2 MÓDULOS - JOGOS DE TABULEIRO -DAMA
DOMINÓ
MONTA PALAVRAS
QUEBRA CABEÇA
JOGO DA VELHA
JOGO DA MEMÓRIA

2 MÓDULOS - MATEMÁTICA
2 MÓDULOS - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
1 MÓDULO - QUINZENALMENTE - ENSINO RELIGIOSO
E EDUCAÇÃO PARA OS VALORES.

FIGURA 32 – Lista de projetos, atividades e aulas especializadas agrupadas em módulos – Trabalho semanal

Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa.

Foi justamente a organização desse quadro semanal, para estruturação do trabalho pedagógico, uma das primeiras providências da professora no início do ano. Como podemos visualizar, as atividades são intituladas genericamente, por exemplo, matemática, indicando a área de conhecimento, Projeto ABC... e Projeto Uma História Puxa a Outra, ambos focalizando atividades de leitura e escrita, ou Educação Física e Artes, indicando os nomes das aulas especializadas que são ministradas por outros professores. Nesse plano semanal, embora seja possível apontar a ocorrência de atividades de leitura, produção textual e sistema de escrita, o que percebemos, na análise dos dados, é a centralização da prática em torno do eixo sistema de escrita, como poderá ser visto ao longo deste capítulo.

Os títulos empregados, além de auxiliarem na organização do tempo, são indicadores da natureza da atividade a ser realizada. Para cada uma das atividades-tema, Rosa desenvolve atividades específicas que podem ser seguidas pelos projetos ou pela temática a ser abordada, por exemplo, dia do meio ambiente.

O quadro elaborado também foi organizado em blocos, denominados por ela módulos de atividades. São 21 módulos, dos quais cinco enfocam leitura e escrita⁷⁵ e quatro são dedicados à linguagem oral. Constam também os horários e a frequência de ocorrência das atividades. Embora as atividades com jogos anunciem a montagem de palavras, o seu foco é a matemática, conforme anunciado no quadro.

No cotidiano escolar, além da professora Rosa, desenvolvem atividades com os alunos professores especialistas de educação física e artes e uma professora que é responsável pelo Projeto Natureza e Sociedade e que também assume pequenos grupos para intervenções na apropriação do sistema de escrita. Há, ainda, a supervisora Flor que organiza o trabalho de musicalização.

Desde já podemos estabelecer uma relação entre as atividades que compõem o quadro de horários de Rosa, o modo como ela as distribui ao longo da semana e a proposta de organização da rotina apresentada na Coleção, no volume 4, *Planejamento da Alfabetização*, que, para o segundo dia de aula, sugere a realização de atividades do projeto de estudo:

⁷⁵ No módulo 5, Leitura e escrita, é indicado o uso de livro de atividades, no caso, o livro didático de alfabetização adotado: CARVALHO, Aloma Fernandes. *Alfabetização*. Ilustração Cecília Esteves. São Paulo: Ed. Sarandi, 2005. (Coleção Ponto de Partida).

No planejamento geral de uma turma pode estar previsto o desenvolvimento de projetos temáticos de estudo ao longo de todo o ano letivo [...]. Neste caso, ao organizar a rotina diária de trabalho em sala de aula, a professora precisa prever um momento para a realização das atividades voltadas para o estudo em andamento (v. 4, p. 96).

Analisando, tanto individualmente quanto em entrevista com a professora, o material coletado na pesquisa de campo, percebe-se que as mais evidentes aproximações com a Coleção dizem respeito à estrutura do trabalho pedagógico, aqui apresentado, e à avaliação. Dessa forma, pode-se dizer que, mais do que conhecimentos conceituais ou inovações no campo da didática da língua, a professora se preocupa com inovações pedagógicas de âmbito mais geral.

Em uma das entrevistas, folheando os volumes da Coleção – estratégia que utilizamos para verificar se a presença do material ajudava a evocar algum tipo de menção ao seu conteúdo –, Rosa informa, apontando no volume 6, as grades e quadros que aproveitou para a organização do seu planejamento e da rotina de sala de aula.

O quadro ao qual a professora se refere e do qual se apropria é o seguinte (FIG. 33):

O planejamento do trabalho e a organização de atividades

Quadro 6 FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

Atividades		2ª feira		3ª feira		4ª feira		5ª feira		6ª feira	
		AR	DR								
Ênfase na leitura	Ouvindo histórias lidas pelo professor	X		X		X		X		X	
	Lendo com um colega (pares)				X				X		
	Lendo em grupo acompanhado pelo professor	X				X			X		X
	Leitura independente e livre (livros, quadrinhos, revistas, jornais)	X			X		X		X		X
	Selecionando e fazendo empréstimo de livros na biblioteca				X						
	Brincando e aprendendo (jogos variados)		X		X		X		X		X
	Conversando sobre histórias lidas	X		X		X		X		X	
Ênfase na escrita	Treinando a letra		X		X		X		X		X
	Produzindo textos coletivos				X				X		
	Tomando notas em diário pessoal		X				X				X
Leitura e escrita	Usando o livro didático		X		X				X		
	Explorando músicas, parlendas, trava-línguas					X	X				X
	Ilustrando histórias	X									X
	Explorando o calendário	X		X		X		X		X	
	Copiando ou lendo o Para Casa		X				X				X
	Discutindo ou corrigindo o Para Casa				X				X		
	Educação Física										X
	Artes			X					X		

Legenda: AR = Antes do Recreio; DR = Depois do Recreio; X = Uma ocorrência de determinada atividade

FIGURA 33 – Planejamento da Alfabetização, QUADRO 6, v. 4, p. 56
Fonte: Volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Os dois quadros, a fonte e a apropriação, têm em comum os dias da semana, a frequência das atividades, projetos, temas ou disciplina e o horário em que as atividades ocorrerão.

A Coleção explica que o quadro 6 foi elaborado durante os cinco primeiros dias de aula de uma turma de alfabetização, com o objetivo de apresentar respostas para duas das perguntas listadas na Coleção para auxiliar na análise da rotina de uma turma, com a intenção de dar visibilidade à sequência de atividades e à ênfase dada pela professora a determinadas atividades: (1) quais foram as atividades desenvolvidas nessa turma? (2) com que frequência essas atividades foram desenvolvidas?

Nesse quadro da Coleção, a quantidade de atividades com ênfase na leitura e na escrita é superior à daquelas que enfatizam jogos e brincadeiras, educação física e artes, mas é preciso esclarecer que a Coleção destaca a exemplificação referente à área focalizada na formação – alfabetização e letramento – e ressalta que “o quadro não deve ser considerado como modelo a ser seguido, mas sim uma referência para a discussão sobre possibilidades de organização da rotina de atividades em uma turma de alfabetização, de forma sistemática e variada” (v. 4, p. 55).

O quadro criado por Rosa parece-nos atender ao objetivo proposto na Coleção, uma vez que ela distribuiu as atividades ao longo de uma semana, especificando frequência e horário, adequando-o a seu modo de trabalhar. A escola também propôs a feitura de um quadro com tais características, considerando que o trabalho envolve outros profissionais que devem seguir a mesma forma de organização.

Esclarecemos que a professora entrevistada mantém uma organização que lhe é própria, pessoal e anterior à formação do Ceale; no caso, ela reconhece na Coleção elementos que já faziam parte de seu trabalho, o que mostra um território comum que, talvez, possa ser explicado pelo fato de que a feitura do próprio material também se baseia em práticas já realizadas por outros professores.

O fio condutor das atividades anunciadas pela professora no quadro de planejamento é estabelecido, principalmente, pelo trabalho desenvolvido com as crianças por meio dos projetos, Uma história puxa a outra, Ciranda de livros, Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC), e também da abordagem das datas comemorativas. Soma-se a estes, no segundo semestre, o reagrupamento, que ocorre de segunda a quinta-feira, no primeiro horário de aula, quando as crianças das duas turmas de 1º ano são reagrupadas para atividades de apropriação do sistema de escrita.

O reagrupamento é uma proposta elaborada para atender as crianças de acordo com seus níveis conceituais de escrita e foi realizado no segundo semestre. Em setembro, cada uma das professoras, incluindo a professora Fátima, assumiu os três subgrupos, uma em cada sala.

Para esclarecer sobre o reagrupamento, na segunda reunião de pais do ano, 11 de julho de 2008, Rosa incluiu a proposta em sua pauta, caracterizando, em linhas gerais, cada um dos níveis conceituais descritos por Emília Ferreiro:

[...] alunos que ainda não passaram do pré-silábico, iremos trabalhar no 2º semestre com reagrupamento, junto com a turma da Vilma. [...] pré-silábicos com pré-silábicos, silábicos com silábicos, silábico-alfabéticos com silábico-alfabéticos e alfabéticos com alfabéticos (Caderno de campo).

A título de exemplo, segue a descrição de uma atividade realizada em cada um dos subgrupos. No das crianças alfabéticas, assumido por Rosa, a professora analisou sonoramente palavras terminadas com a letra L. As crianças ditaram as palavras, ela destacou o som focalizado, escreveu cada palavra no quadro, grifou a sílaba final e, em seguida, solicitou que as crianças as copiassem.

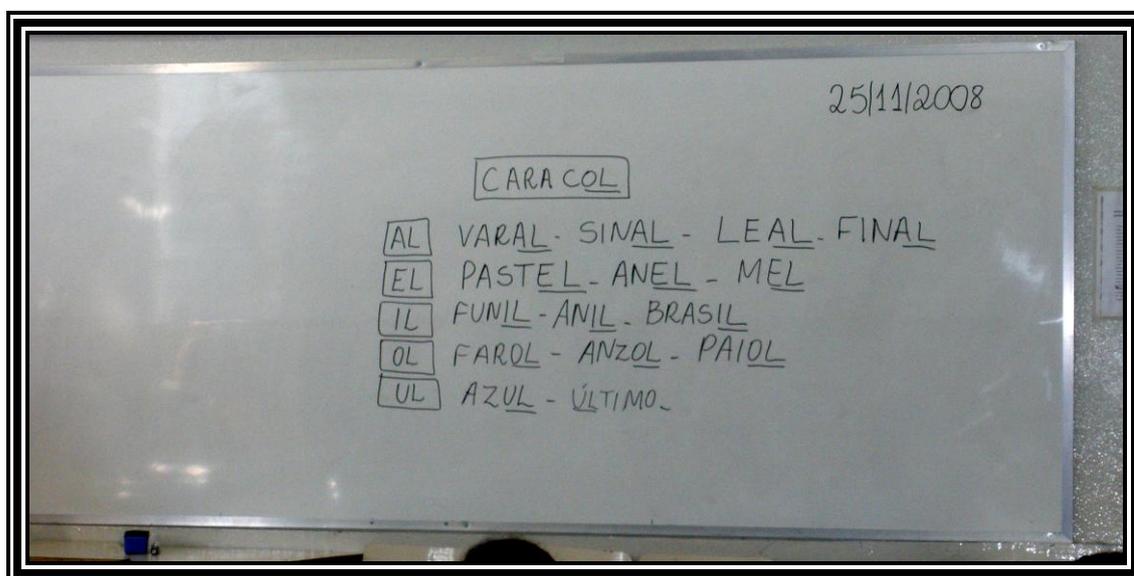


FIGURA 34 – Quadro da sala de aula contendo registro da atividade realizado pela professora Rosa.

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Flávia ficou com as crianças silábico-alfabéticas e silábicas. A atividade proposta foi a escrita de palavras iniciadas com a letra H. Com a intenção de contextualizar a exploração das palavras iniciadas com a letra H, a professora leu uma pequena história, cujo personagem principal era um hipopótamo, além de mostrar esse animal em pelúcia. Ela escreveu, no quadro, com a ajuda das crianças: HORTELÃ, HELICÓPTERO e HISTÓRIA. Em seguida, distribuiu uma atividade mimeografada com as imagens correspondentes a essas palavras e os tracinhos onde deveriam ser escritas as letras, uma a uma, para completarem a palavra.



FIGURA 35 – Quadro da sala de aula contendo registro da atividade realizado pela professora Fátima
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

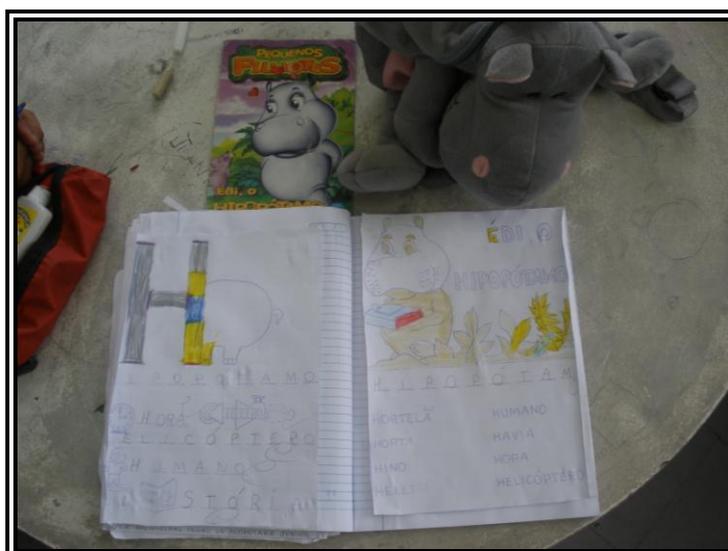


FIGURA 36 – Livro de literatura sobre o tema hipopótamo, hipopótamo de pelúcia e caderno de aluno contendo registro da atividade
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Hilda, que trabalhou com as crianças pré-silábicas, também abordou palavras com a letra L, sem, contudo, destacar o som de U que a letra assume em final de sílaba. Ela propôs a cópia de letras que estavam expostas cada uma dentro de um círculo, uma ao lado da outra, em um traço situado lateralmente, compondo, assim, as palavras já anunciadas. Propôs, também, o preenchimento de uma cruzadinha composta por palavras que continham a letra L. Para a revisão da escrita correta das palavras, Hilda as escreveu no quadro. Em sua mesa, à medida que as

crianças apresentavam suas atividades, ela corrigia e marcava com C as palavras escritas corretamente.

Nos três subgrupos, ao término da atividade, foi distribuído para casa diversificado, pensado por cada uma das professoras e relacionado ao foco da atividade realizada em sala, nesse caso, palavras terminadas em L, palavras contendo a letra L e palavras iniciadas com H.

Em uma das entrevistas realizadas na casa de Rosa, 4 de setembro de 2008, pedimos que explicasse melhor o modo de funcionamento desse trabalho e seus objetivos. “Na reunião com Flor decidimos os subgrupos, quem assumiria cada grupo e o que fazer com cada grupo. Foi mais fácil decidir o que trabalhar com os pré-silábicos e os alfabéticos, mas com os silábicos foi mais difícil.”

Perguntei sobre os critérios utilizados na seleção das atividades. Rosa afirmou: “Nós tiramos essas ideias de nossas experiências. Nossas decisões são baseadas em nossas experiências. Eu e Hilda temos cerca de vinte anos de experiência e Flor também”.

O tema reagrupamento foi avaliado no conselho de classe do final do ano, dia Primeiro de dezembro de 2008. Flor, Rosa e Fátima, analisando o nível de alfabetização em que cada criança chegou ao final daquele ano, disseram:

Rosa: Cinco crianças desenvolveram pouco, mesmo mediante intervenções individualizadas. Eu tenho hoje três crianças pré-silábicas, cinco silábicas, sete silábico-alfabéticas e treze alfabéticas.

Flor: Está terminando o ano com três pré-silábicas. Mas tem muita coisa que foge ao nosso alcance (se referindo às crianças com necessidades especiais).

Rosa: Ter o trabalho de reagrupamento apenas no 2º semestre prejudicou o trabalho de alfabetização. Ficamos muito presas aos projetos ABC. Precisamos ponderar, para, no ano que vem, trabalhar no planejamento semanal o reagrupamento.

Flor: Na outra escola a gente começa a reagrupamento em fevereiro.

Embora anunciem que a proposta está vinculada ao nível de escrita das crianças, demonstrando vínculo com a perspectiva psicogenética, o que podemos ver é que as professoras trabalham com um conjunto de atividades definidas pelo critério letra, no caso L e H, cujo objetivo é levar as crianças a mudarem de nível.

Quando solicitada a refletir mais sobre essa proposta, Rosa se fundamenta em sua experiência, sem, contudo, analisar a atividade. Isso nos leva a

crer que há um espaço obscuro, não explicitado pela professora, entre a classificação por níveis de escrita e a seleção de atividades e intervenções que levem as crianças à compreensão do nosso sistema de escrita; e não basta uma solicitação para que a professora reflita e revise esse seu trabalho. Conclui-se que o sucesso das atividades que realiza é o parâmetro que utiliza para a escolha das atividades seguintes.

Sobre a proposta de reagrupamento, na Coleção, há o reconhecimento da importância de se criar um ambiente de parceria e de troca que favoreça a aprendizagem do aluno e a ampliação de seu universo de referências. No entanto, destaca-se que,

[...] por mais que se tente o reagrupamento das turmas de alfabetização durante o ano letivo ou ao longo dos anos, buscando sua homogeneidade, sempre haverá diferenças entre eles. Para enfrentá-las, o melhor é valorizá-las e utilizá-las para ampliar o universo das crianças, bem como seu nível de desenvolvimento (v. 4, p. 22).

Para o registro do trabalho estabelecido pela professora no quadro de planejamento FIG. 31, são utilizados pelos alunos, principalmente, cinco cadernos, devidamente numerados nas capas: 1 – Atividade de sala; 2 – Para casa; 3 – Projeto Natureza e Sociedade; 4 – Projeto ABC; 5 – Artes. Neles, as crianças colam atividades, fazem cópias e desenhos.

Sobre o tema projetos, ainda no volume da Coleção sobre planejamento, há a proposição de elaboração de atividades específicas para serem abordadas tanto nos momentos previstos para os projetos quanto em outros momentos da rotina diária de trabalho em sala de aula, podendo envolver até mesmo o estudo em outros espaços e tempos, por exemplo, a interação com outras turmas e excursão. Além dos projetos, nesse mesmo volume, há a indicação de trabalho sistemático com o sistema de escrita, incluindo previsão, na rotina diária, de mais de um momento para sua realização, analisando palavras, sílabas, letras e outras unidades por meio de diferentes exercícios.

Como podemos observar no quadro feito pela professora, o trabalho sistemático com o sistema de escrita é mais um aspecto anunciado pela Coleção também presente no seu planejamento.

4.1 Atividades realizadas em dois dias consecutivos

Com o objetivo de esclarecer a correspondência entre o trabalho anunciado e registrado no quadro (lousa), a rotina – pela professora Rosa juntamente com seus alunos – e as atividades que, de fato, ela desenvolve ao longo da manhã, recortamos, no trabalho de campo, dois dias consecutivos, tendo em vista a presença de dois projetos – Projeto ABC... e Projeto Uma história puxa a outra, cujos focos são o trabalho com a apropriação do sistema de escrita pela criança –, além de atividade diversificada realizada em subgrupos a qual inaugura um modelo de trabalho que perdura durante todo o ano.

A referência metodológica, nesse caso, é a pesquisa de Coutinho-Monnier (2009) em sua tese de doutorado intitulada *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?*⁷⁶

No planejamento, que é escrito diariamente no quadro em letra de imprensa maiúscula com a ajuda das crianças, os projetos não são nomeados, exceto a aula do Projeto Natureza e Sociedade. No lugar dos nomes dos projetos aparece sempre a palavra ATIVIDADE. Esse planejamento ajuda a organizar o trabalho, mas a atividade específica que será desenvolvida não é antecipada para as crianças, é indicada pela professora ao longo do dia, no momento de sua realização.

As atividades do módulo leitura e escrita e as avaliativas também não são discriminadas nem combinadas no momento do planejamento com as crianças, podendo ocorrer vinculadas a um projeto ou isoladamente. Talvez seja por isso que as crianças ditam a rotina, quando a professora a expõe na lousa; elas reconhecem a ordenação das atividades, mas não a natureza ou vínculo da atividade com um determinado projeto.

⁷⁶ Com o objetivo de melhor compreender a prática de alfabetização desenvolvida pelas professoras investigadas, COUTINHO-MONNIER, 2009, inspirou-se no trabalho desenvolvido por MORAIS, ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2008 e elaborou protocolos de observação para a atividade docente observada. Nesse caso, concentrou sua atenção na sequência de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, em duas semanas de aula: uma no primeiro semestre, outra no segundo. Elaborou tabelas individuais, contendo as rotinas vivenciadas em classe e, em seguida, focou a descrição e a análise das atividades mais recorrentes.

Recortamos dois exemplos de planejamento diário em dias consecutivos, os quais apresentamos nos APÊNDICE E e H, e, após, compusemos quadros com as indicações das atividades correspondentes desenvolvidas com as crianças. Para melhor análise do desenvolvimento das atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita, apontaremos o modo como foram desenvolvidas com os alunos.

4.1.1 Trabalho realizado no dia 12 de maio de 2008 e identificação das atividades desenvolvidas:

QUADRO 3
Atividades trabalhadas pela professora Rosa em 12/05/2008

Atividades escritas no quadro	Atividades desenvolvidas pela professora Rosa em
Chegada e oração:	Rezou o Pai Nosso.
Período livre:	Pedi para as crianças organizarem o material trazido nas mochilas embaixo das carteiras (estojo, cadernos entre outros).
Biblioteca:	Levou as crianças para a biblioteca. Lá puderam folhear e ler livros que foram espalhados previamente pela bibliotecária nas mesas. Escolheram, entre esses, um para levar emprestado para casa. Marcaram o empréstimo com a bibliotecária no computador.
Correção do Para Casa:	Conferiu quem fez ou não o para casa e colou um adesivo no caderno de quem cumpriu a tarefa.
Roda:	Realizou brincadeiras cantadas. Escutou, uma a uma, as experiências de final de semana das crianças. Leu coletivamente um panfleto sobre dengue, analisando as imagens e conteúdo.
Atividade:	Realizou, em subgrupos, três tipos de atividades 1 – Reconhecimento das letras do alfabeto a partir de imagens. 2 – Montagem dos nomes de imagens a partir de suas sílabas. 3 – Caça-palavras e montagem de palavras seguidas as letras indicadas por numerais correspondentes.
Higiene, merenda, recreio repouso:	Levou os alunos para o banheiro, esperou completarem a higiene pessoal e deixou-os no pátio para o lanche e o recreio. Esse tempo também foi para seu momento de descanso e lanche na sala dos professores.
Educação Física:	Levou as crianças para a quadra poliesportiva. Lá, com o professor especialista, brincaram de Gato e Rato.
Roda:	Distribuiu o para casa e deu explicação geral, lendo a atividade e indicando como as crianças deveriam realizá-la.
Atividade:	Não houve atividade.
Saída:	Levou os alunos ao pátio da escola para esperarem seus pais ou responsáveis a fim de irem para suas casas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo como referência os dados apresentados no quadro acima, podemos observar que a atividade em que há intenção explícita e previamente planejada de se abordar a apropriação do sistema de escrita é apenas uma – atividade em subgrupos. No entanto, essa exploração ocorre em outros momentos do trabalho, na maior parte das vezes oralmente; por exemplo, a exploração, descrita a seguir, do panfleto sobre a dengue entregue, na sala de Rosa, sem anúncio prévio. O panfleto e o protocolo de intervenções, realizadas pela professora no encaminhamento da leitura compartilhada, encontram-se no APÊNDICE F.

4.1.1.1 Leitura coletiva do panfleto sobre dengue

Assentados em roda, no chão da sala, Rosa distribui o panfleto sobre dengue entregue pela diretora da escola, no dia 8 de maio de 2008, quinta-feira anterior. Apoiada no material, a professora encaminha às crianças uma série de perguntas com o intuito de explorar o texto, as imagens e sua relação com o conteúdo. Cada criança acompanha em seu panfleto. Rosa lê o texto e pergunta sobre as ilustrações correspondentes. As crianças contam sobre suas experiências e informações sobre o assunto.

Durante a leitura do panfleto, as crianças não são convidadas a ler. No entanto, comentavam sobre suas inferências a partir das imagens enquanto Rosa destacava o conteúdo. Além disso, as hipóteses que as crianças levantavam sobre o significado das imagens foram comentadas ao longo da leitura. Ao final, saíram com o desafio de divulgar a informação, cumprindo o objetivo do panfleto.

Na sequência das intervenções feitas pela professora, podemos perceber que ela busca explorar o assunto do texto, o conhecimento prévio sobre o assunto, o tipo de letra usada e o uso pelas crianças desse texto fora da escola, a relação com as ações na vida cotidiana das crianças, além de relacionar as ideias das crianças sobre o tema e o texto escrito.

De fato, são importantes nas estratégias de leitura a antecipação e a verificação, no entanto muitos outros aspectos relacionados aos objetivos e estratégias de leitura podem ser explorados em uma situação como essa. Os objetivos da leitura determinam a maneira de ler um texto. As possibilidades de

utilização das estratégias necessárias em cada caso são indicador de nossa competência, portanto devem ser exploradas com os alunos. Lemos para obter uma informação precisa, seguir instrução, obter uma informação de caráter geral, aprender, revisar um escrito próprio, comunicar a distância a determinado público, verificar o que se compreendeu entre tantos outros. Além disso, não é a mesma coisa ler a atividade escolar, a rotina, um dicionário, um livro didático, um livro de literatura, uma receita ou tantos outros. Em outras palavras, essa poderia ser uma situação de exploração rica para a prática habitual de um leitor, em que poderia ser explorado como se lê em cada caso.

A exploração da relação entre as imagens e o texto escrito poderia dar relevância às ideias que as crianças elaboram sobre o que está escrito e o que se pode ler, na medida em que são solicitadas a interpretar um texto, mesmo antes de saber ler convencionalmente.

Para contribuir ainda mais com o desenvolvimento de estratégias de leitura pelas crianças, a Coleção, principalmente no volume 2, eixo da leitura, explora a importância de explicitar os motivos da leitura, ajudá-las a descobrir significado do texto a partir do contexto, além de oferecer elementos contextuais que favoreçam a antecipação do que o texto diz, por exemplo, quem o produziu, como e porque chegou à escola.

No episódio analisado, as crianças demonstram que tiveram acesso a informações variadas, em matérias de televisão, por exemplo o nome científico do mosquito. Embora levante conhecimentos prévios, a professora os explora pouco, não trabalha diferentes gêneros textuais, apenas ocasionalmente, o cartaz da Dengue, por exemplo. Seu foco se limita aos textos literários do projeto.

4.1.1.2 Atividade diversificada em subgrupos

No exemplo a seguir, descreveremos uma das primeiras vezes em que Rosa trabalhou, naquele ano, com subgrupos, atividades diferentes de exploração do sistema de escrita – atividade 1: reconhecimento das letras do alfabeto a partir de imagens; atividade 2: montagem dos nomes de imagens a partir de suas sílabas; e

atividade 3: caça-palavras e montagem de palavras seguindo as letras indicadas por numerais correspondentes (APÊNDICE G).

Rosa inicia a atividade estabelecendo a organização das crianças e anuncia as regras de funcionamento. A professora entrega e explica as atividades para cada grupo. Em seguida, senta-se junto ao primeiro grupo, formado por crianças que ela classifica de pré-silábicas.

Ela pedia para uma criança nomear uma figura, em seguida, identificar a primeira letra usada para escrever o nome da mesma figura. Logo após, todas escreviam a letra no espaço indicado, abaixo da imagem. Algumas imagens coincidiam com as do alfabeto ilustrado afixado na parede da sala. Quando não conseguiam identificar a primeira letra, a professora pedia para uma criança localizar a imagem e a letra correspondente nesse alfabeto ou informava qual era. A professora permaneceu nesse grupo ao longo de quase toda a atividade.

O segundo grupo, composto por crianças silábicas, fez uso frequente e autônomo do mesmo alfabeto ilustrado e da lista de palavras que acompanhava cada uma de suas letras. Na frente de cada palavra, há uma imagem correspondente, portanto, a criança localizava o desenho e copiava a palavra. As crianças também copiavam umas das outras.

O terceiro e o último grupos, compostos por crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas, trabalharam sozinhos. Somente no final da atividade, a professora passou conferindo o resultado.

Um primeiro dado observado é que Rosa explica a dinâmica da atividade em subgrupos, mas não esclarece os critérios para tais agrupamentos. Ela permanece intervindo praticamente todo o tempo no Grupo 1, que, segundo ela, precisa mais de sua ajuda que os outros.

O trabalho no Grupo 1 esteve limitado à identificação e registro da primeira letra de palavras; e os demais grupos, na escrita correta das palavras, tendo como modelo as atividades dos colegas que haviam acertado.

Fica evidente que, para o primeiro grupo, o trabalho está relacionado ao reconhecimento e à grafia das letras do alfabeto. Não foram explorados, em nenhum momento, a composição das palavras e os sons das letras, nem isolados no interior de sílabas, tampouco se chamou atenção para o uso das mesmas letras em outras palavras ou em diferentes posições.

Conhecer o alfabeto é uma das capacidades destacadas no volume 2 da Coleção, a qual segue acompanhada da capacidade de compreensão da categorização gráfica e funcional das letras, que, como pudemos ver, não é explorada pela professora.

As crianças dos grupos 2 e 3 demonstraram bastante autonomia ao longo da realização de suas atividades, solicitando pouca ajuda da professora. As interações entre elas foram intensas, mas na direção da cópia e não das trocas de esquemas sobre os modos de realização da tarefa.

No segundo grupo, muitas palavras foram escritas incorretamente. Rosa, ao passar pelo grupo, indicou alguns erros, informou como as palavras deveriam ser escritas, ou seja, a sequência das sílabas, e pediu para uma criança, que tinha acertado a escrita, mostrar seu registro aos colegas. Destacamos, aqui, a intenção da professora de levar as crianças à escrita convencional das palavras. Mas, para isso, pouco se investiu na reflexão e compreensão das relações entre fonemas e grafemas – capacidade indicada no volume 2 –, deixando a serviço das trocas feitas entre as crianças a revisão da ortografia.

No terceiro grupo, Rosa apenas olhou as atividades, confirmando os acertos. Não houve exploração da composição de palavras coletivamente.

Eu e a professora conversamos sobre essas três atividades no momento em que as crianças estavam na Educação Física. Perguntei sobre a fonte original das atividades e o possível estabelecimento de alguma sequência entre estas e as propostas feitas em outros dias. Ela me contou que preparava as atividades em sua casa e que as retirava de coleções didáticas. Sobre o estabelecimento de sequência, afirmou que escolhia de acordo com o que ela queria trabalhar no dia e que não seguia a ordem em que as atividades são apresentadas nas coleções. Fica aqui a hipótese de que a professora utilize mais estas atividades porque podem ser distribuídas aleatoriamente ou usadas em separado dos projetos e temas que trabalha e porque são, facilmente, reproduzidas.

4.1.2 Trabalho realizado no dia 13 de maio de 2008 e identificação das atividades desenvolvidas:

QUADRO 4
Identificação das atividades desenvolvidas pela professora Rosa

Atividade escrita no quadro	Atividades desenvolvidas com os alunos
Chegada e oração:	Rezou o Pai Nosso.
Roda:	Conversou sobre a rosa de chocolate que uma criança comprou para dar para as mães no dia das mães e que “sumiu” de dentro da mochila. Conversou também sobre o cuidado com o material de uso pessoal.
Período livre:	Pediu para as crianças organizarem o material trazido nas mochilas embaixo das carteiras (estojo, cadernos entre outros).
Correção do Para Casa:	Conferiu quem fez ou não o para casa e colou um adesivo no caderno de quem cumpriu a tarefa.
Apresentação:	Levou os alunos para assistirem apresentação no anfiteatro das turmas do 4º ano, abordando a temática mãe.
Higiene, merenda, recreio e repouso:	Levou os alunos para o banheiro, esperou completarem a higiene pessoal e deixou-os no pátio para o lanche e o recreio. Esse tempo também foi para seu momento de descanso e lanche na sala dos professores.
Roda:	Retomou a conversa sobre cuidados com materiais.
Atividade:	Trabalhou com a letra G no projeto ABC. Cantaram a música do Galinho Garnisé. Realizou atividade de recorte e colagem de palavras que continham a letra G.
Roda:	Distribuiu o para casa e deu explicação geral, lendo a atividade e indicando como as crianças deveriam realizá-la.
Projeto:	A professora responsável pelo projeto Natureza e Sociedade assumiu o grupo. Rosa foi para a sala dos professores para se encontrar com o seu par na dupla de trabalho.
Saída:	Levou os alunos ao pátio da escola para esperarem seus pais ou responsáveis para irem para suas casas.

Fonte: dados da pesquisa.

Rosa inicia a atividade relacionada ao Projeto ABC, especificamente à exploração da letra G, cantando a música do Galinho Garnisé. Assentadas de frente para o quadro, as crianças recebem a letra da música da professora, que convida uma criança para escrever as palavras GALINHO e GARNISÉ (APÊNDICE I). Enquanto as crianças localizavam e marcavam as palavras, Rosa circulava pela sala, pedindo para prestarem atenção na escrita do quadro a fim de ajudar na localização. As crianças também localizaram a letra G no alfabeto na borda direita

da folha e a coloriram. Em seguida, a professora distribuiu um papel com a letra G desenhada e uma frase a seu respeito. Leu a frase e solicitou que as crianças circulassem as letras G ali presentes e, para finalizar, enfeitassem a letra maior, colorindo-a.

A professora convida as crianças a se assentarem em roda, distribui a atividade de para casa e explica como deve ser realizada. Elas voltam aos seus lugares e começam a trabalhar. Embora fosse atividade para se realizar em casa, conforme anunciou, Rosa aproveitou o tempo que restava e deixou que as crianças iniciassem a atividade de para casa na própria sala.

A atividade envolveu recorte e colagem, e foi preciso conferir quem havia trazido tesoura e cola. Das que não trouxeram Rosa cobrou mais organização e emprestou a elas o material, para que realizassem a atividade sem interromper os colegas.

As crianças deveriam recortar palavras com a letra G e colá-las próximas à gravura correspondente. A professora passou a maior parte do tempo assentada com as crianças do Grupo 1 (pré-silábico), ajudando na atividade. Simultaneamente, ajudava as outras crianças na leitura das palavras recortadas.

Vale destacar que, na maioria das atividades, as crianças cortavam a moldura e colavam no caderno. Elas realizaram essa tarefa com agilidade, embora o corte fosse torto e os pingos de cola em demasia.

A estrutura geral do projeto ABC será descrita e exemplificada no tópico seguinte, Projetos pedagógicos relacionados à alfabetização na rotina da professora Rosa. Aqui, analisaremos apenas essas três atividades.

A primeira e a segunda atividades – folha com a letra grande e o alfabeto verticalmente distribuído no canto direito do papel e folha com uma frase e a letra grande com espaço para colorir – são modelos que se repetem para todas as letras do alfabeto. Invariavelmente há a exploração da letra que está sendo focalizada, sendo no contexto de palavras ou isoladamente. O desenho abordando o tema trabalhado e a decoração da letra também se repetem.

Esse esquema já é familiar às crianças, que, ao receberem suas atividades, pegam seus materiais específicos para desenho e, mesmo antes da professora solicitar, colorem a letra no alfabeto e começam a conversar sobre o desenho que farão.

Quanto à leitura, o que de fato é trabalhado é o reconhecimento de sequência de letras que formam uma palavra e o reconhecimento de letra isolada. Não há compreensão para que uma palavra seja escrita mais de uma vez, deve conter a mesma quantidade de letras e na mesma sequência, ou seja, a sequência é estável, uma ordem não aleatória dentro do conjunto de letras – Capacidade Compreender a categorização gráfica e funcional das letras, volume 2. De acordo com a sequência das intervenções realizadas por Rosa, esse aspecto do nosso sistema escrita não foi ressaltado, ficando subentendido na solicitação da conferência entre as palavras da letra da música e as duas palavras escritas no quadro.

Na terceira atividade, as crianças deveriam ler as palavras e relacioná-las à imagem correspondente. Na primeira proposta, Conheça outras palavras com a letra G, há quatro palavras em que essa letra aparece em posições diferentes, no início e no meio. O que de fato é exigido da criança é que ela escreva as palavras e observe o uso da letra G. Esse é, na verdade, um grande desafio para a turma, se considerarmos que estão no primeiro semestre do primeiro ano do ensino fundamental e que a maioria ainda não sabe escrever convencionalmente. Sendo assim, se escrever cada qual de acordo com suas hipóteses, não há garantia de que a letra G apareceria.

No segundo item, o desafio não é menor, pois para a correspondência entre palavra e imagem, a leitura também deve ser convencional.

Entre as três atividades, aquela em que as crianças necessitam de maior ajuda é a terceira, exatamente a que foi para casa com a finalidade de ser realizada individualmente.

O fato de as crianças não serem alfabéticas não significa que não se pode realizar esse tipo de atividade. No entanto, como há muitas possibilidades de exploração, sua realização, sob orientação e intervenção da professora e ajuda dos colegas, poderia criar contexto rico de reflexão sobre o sistema de escrita.

Considerando que, em relação à prática da professora, o que nos interessa é o modo como toma decisões em sala de aula, adquire e desenvolve determinadas competências, utiliza as fontes de informação a que tem acesso nos cursos de formação e quais as repercussões da formação na sua atuação, descreveremos, a seguir, os projetos desenvolvidos em sala de aula, voltados para a apropriação do sistema de escrita.

4.2 Projetos pedagógicos relacionados à alfabetização na rotina da professora Rosa

Neste tópico discutiremos os projetos presentes na prática da professora Rosa, analisando aqueles cujo foco é a apropriação do sistema de escrita pela criança – Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC) e Uma história puxa a outra. Embora não seja denominado pela professora de projeto, leitura e escrita é o módulo com maior frequência no trabalho, sendo reservado a ele cinco dos tempos previstos no quadro semanal de planejamento (FIG. 31 e 32). O projeto Ciranda de livros será apresentado somente, pois, embora não conste no quadro de planejamento da professora e também não enfoque a apropriação do sistema de escrita, ele fez parte de seu trabalho semanal com as crianças.

Os Projetos Uma história puxa a outra, Ciranda de livros e Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC) foram definidos em reunião entre as professoras do primeiro ano, Rosa e Hilda, e a supervisora Flor logo no início do ano letivo.

Sobre essas definições, Rosa explica que sugeriu o Projeto Uma história puxa a outra, porque queria trabalhar literatura e que Ciranda de livros também é projeto que propicia a leitura de livros na sala com o fim de estimular as crianças a levar o livro para casa, ler junto com um adulto e desenvolver o gosto pela leitura. O Projeto ABC foi trazido pela supervisora e adaptado ao trabalho do grupo.

Essa é a coluna vertebral, mas a forma de trabalhar, cada um tem a sua. Às vezes, dentro do horário, eu planejo uma coisa, mas não dá tempo. A gente planeja pensando na criança, às vezes ela chega de outra maneira, então é preciso mudar. Eu organizei um horário que desse para eu dar andamento aos projetos, trabalhar equilibradamente alfabetização e matemática, sem esquecer do lúdico, da dança, da brincadeira, da música (Caderno de campo, 09/05/2008).

Os três projetos foram realizados pelas duas turmas de 1º ano. Assim, ao longo do ano, as professoras trocaram ideias, sugestões de atividades e seguiram em ritmos semelhantes. São projetos sugeridos tanto pela Flor, coordenadora, vindos de sua experiência como professora em outra escola e aqui adaptados,

quanto pelas professoras. Nota-se que, se eles são a espinha dorsal dos trabalhos, ficam preteridos outros materiais.⁷⁷

4.2.1 Projeto Uma história puxa a outra

Este projeto consistiu na reprodução de algumas obras de Eliardo e Mary França para cada aluno. A seguinte sequência de atividades se manteve estável ao longo do ano, com poucas variações: ler a história, realizar atividades de interpretação de texto, oral e escrita, trabalhar cada página da história, localizando palavras ou marcando o espaço entre elas, escrever os nomes dos personagens ou montá-los em letras ou sílabas separadas, montar o livro, confeccionar a capa.

Sobre esse projeto Rosa esclarece que trabalha com os textos de Eliardo França e Mary França. “[...] são mais pobres, mas, para minhas crianças, quando começam a reconhecer palavras como gato, galo, bota, elas se envolvem e investem ainda mais na leitura” (Caderno de campo, 14/05/2008).

As histórias trabalhadas foram: *A bota do bode*, *A galinha choca*, *Fogo no céu* e *O caracol*. As capas dos livros foram confeccionadas pelas crianças, e cada uma recebeu um formato: bota, retângulo, balão típico de festa de São João e caracol.

As páginas dos livros foram reproduzidas em tamanho menor, ficando quatro páginas distribuídas em uma folha tamanho A4 (APÊNDICE J). Estas eram recortadas e exploradas pelas crianças.

Observamos que o foco dado pela professora era levar a criança a identificar, globalmente ou por decifração, palavras dentro de um texto conhecido. Relacionando estas atividades à Coleção, destacamos os eixos (I) Apropriação do sistema de escrita (v. 2, p. 46), mais especificamente a capacidade Dominar as relações entre fonemas e grafemas (v. 2, p. 51), e (II) Leitura, cuja capacidade evidente é Desenvolver capacidade de decifração (v. 2, p. 65). Para as crianças que já liam com um mínimo de autonomia, pois estavam alfabéticas ou pelo menos

⁷⁷ A investigação que realizei, no curso de mestrado, intitulada *Os Projetos de Trabalho e a Escolarização dos Usos Sociais da Escrita: Um Estudo de Caso* (2001), que teve como objetivo descrever e analisar um processo de escolarização de usos sociais da leitura e da escrita que ocorre no interior das situações de aprendizagem criadas pelos projetos de trabalho.

reconhecendo sílabas simples, como as que compõem as palavras BODE, RATO, GALO, GATO e GATA, Rosa pedia para lerem em voz alta, tanto para o restante do grupo quanto individualmente, somente para ela escutar. Na FIG. 37, podemos observar que cada palavra foi colorida de uma cor, mediante solicitação da professora. Na medida em que ditava um nome de animal, a criança coloria. Em seguida, montava as mesmas palavras que estavam recortadas, letra por letra, e, para finalizar, desenhava cada animal em frente de seu nome, lendo mais uma vez cada um deles.

De modo geral, a intervenção mais recorrente neste projeto foi o pedido da professora para que as crianças localizassem e circulassem palavras no texto, depois colorissem os espaços em branco entre palavras. Algumas vezes, ela escrevia a palavra no quadro para que as crianças que ainda não liam, convencionalmente, pudessem comparar as palavras de seu texto e verificar se havia lido corretamente. Circular palavras, delimitando seu início e fim, ou os espaços em branco que as separam, é um aprendizado importante para as crianças que estão em processo de alfabetização, e podemos indicar como correspondente à capacidade Dominar convenções gráficas, mais especificamente o item II, Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação (v. 2, p. 41). Há, ainda, uma sugestão de atividade dessa natureza intitulada *Alinhamento e espaço em branco entre as palavras* (v. 6, p. 125), referente ao eixo Apropriação do sistema de escrita, em que se propõe leitura compartilhada da letra da música *Pintinho novo*. Embora a estrutura dessa proposta seja semelhante à de Rosa – letra de canção infantil impressa, leitura compartilhada, marcação de palavras e destaque da separação entre elas e uso do registro no quadro para apoiar discussão do texto –, na Coleção, há uma lista de perguntas direcionadas à exploração do texto para a finalidade de sua compreensão, que antecede a marcação das palavras e da segmentação, além da proposta de discussão da função dos espaços em branco. No entanto, em nossa análise, questionamos se, quando Rosa escreve a palavra no quadro para servir de modelo, as crianças, de fato, estariam lendo? E ainda, circular os espaços em branco, sem, contudo, ler as palavras, baseando-se apenas no cuidado em observar onde as letras estão bem perto umas das outras e onde há um espaço maior, é mesmo efetivo para a compreensão da função da segmentação e construção da noção de “palavra morfológica”? Na FIG. 38, embora não faça parte do conjunto de atividades deste

projeto, a proposta foi a mesma: colorir os espaços em branco; e podemos observar que, neste caso, em algumas partes do texto, a criança fez uma marquinha nos espaços entre palavras, mas o que prevaleceu é seu colorido vertical, atravessando todo o texto. Diante disso, pode-se afirmar que esse recurso usado pela professora não garantiu a aquisição do objetivo seguido.



FIGURA 37 – Livro montado com cópias de obra literária a partir da obra de FRANÇA, Eliardo e FRANÇA, Mary. *A bota do bode*. Ed. Ática, 2000. Material produzido pela professora Rosa

Fonte: Livro de aluno.



FIGURA 38 – Material para leitura e montagem dos nomes de animais da história. Material produzido por Vilma

Fonte: Caderno de aluno.

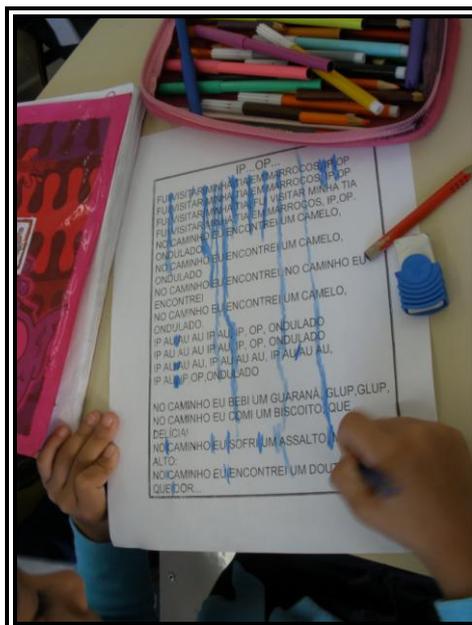


FIGURA 39 – Atividade de colorir os espaços em branco entre as palavras. Material produzido pela professora Rosa
Fonte: Atividade realizada por aluno.

Acerca do livro *A bota do bode* e a (re)produção reduzida das páginas para a confecção de um livrinho pelas crianças, foram exploradas pela professora as diferenças entre os dois tipos de recursos materiais utilizados por ela. Rosa mostrou o livro original, leu o texto e chamou atenção para a semelhança da distribuição do texto nas páginas, formato e encadernação, destacando a diferença da forma de uma bota cortada em um papel resistente, que seria o suporte da capa, indicando uma relação com a temática da obra.

O trabalho com o texto literário nos encaminha para uma relação com a capacidade Desenvolver atitude e disposições favoráveis à leitura (v. 2, p. 64), do eixo da Leitura (v. 2, p. 61): os objetivos gerais indicados na Coleção, entre outros, fazer a leitura ter sentido no espaço escolar e propiciar a formação de um gosto estético, podem estar aqui presentes; no entanto, o que se viu no trabalho de exploração do texto feito por Rosa é que o objetivo maior é a apropriação do sistema de escrita.

4.2.2 Projeto Ciranda de livros

A professora, em nossas conversas, sempre falava sobre sua preocupação em promover o vínculo das crianças com a literatura. Esse é um dos objetivos do projeto Ciranda de livros, segundo ela.

Como já dito no início deste capítulo, os projetos foram definidos juntamente com Hilda, professora da outra turma de 1º ano e Flor, supervisora.

O projeto consiste em sortear uma sacolinha com um livro e uma proposta de atividade dentro levar para ler em casa e realizar a atividade. Em sala, na hora de devolver a sacolinha, as crianças contam sobre a história lida e sobre a atividade.

Minha principal preocupação era que as crianças levassem o livro e trouxessem sem ser lido. Na hora de devolver a sacolinha, quando alguém fala que na dele teve uma coisa interessante, os colegas também ficam querendo levá-la para casa. Tenho sentido uma participação maior das famílias, pois as crianças estão contando mais sobre a leitura em casa (Caderno de campo, 09/05/2008).

Rosa investiu muito na confecção das sacolas. Todas em tecido resistente, com fecho para o material não cair e uma bonequinha de pano afixada na frente. Hilda, outra professora da escola, adorou o material, e com a ajuda de Rosa pediram à diretora verba para a produção de mais sacolinhas para sua turma.

Além disso, os livros que compuseram o projeto são do acervo pessoal de Rosa, que, quando preparou as sacolinhas, investiu em variedade. “[...] coloquei contos, poesias, diversos autores, diferentes extensões, contos modernos, textos informativos sobre os animais através do alfabeto, cantigas de roda. Procurei sair desses livros quase descartáveis” (Caderno de campo, 14/05/2008).

Em cada sacolinha há um número escrito, que é utilizado para controlar a variação dos livros sorteados entre as crianças e levados para casa, garantindo assim a variação. Rosa escreve o número em uma tabela.

Esse projeto, embora não muito explorado pela professora em seu trabalho cotidiano, talvez seja o que mais se relaciona à formação do leitor de textos literários; além de também indicar as fontes que a professora utiliza e características

de sua biblioteca pessoal. Verifica-se que seu acervo⁷⁸ também é composto de obras destinadas às crianças. Nesse caso, o que destacamos é que, ao assumir responsabilidade sobre a formação leitora de seus alunos e o desenvolvimento do gosto pela literatura, Rosa usa os livros de sua biblioteca pessoal nesse projeto de leitura. Ao anunciar a variedade de seus livros e indicar sua recusa aos descartáveis, a professora revela também seu gosto, preferências e critérios de avaliação. No projeto das sacolinhas, há atividades que devem ser realizadas pelos alunos em casa e socializadas nos momentos de roda, na escola, para os colegas, as quais acabam por conduzir ao significado que a professora espera que os alunos produzam e que mantém forte relação com o significado que ela mesma produziu para o texto. Tal como indicado por Batista (1998), em pesquisa sobre as leituras feitas por professores, em que estabelecem forte relação entre o que lêem e sua destinação em sala de aula. O que temos, portanto, é uma leitura marcada pela aprendizagem, com finalidades definidas e circunscritas à escola.

4.2.3 Projeto Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC)

Este projeto foi proposto pela supervisora, que trouxe o material de trabalho realizado por ela com sucesso em uma escola em que dá aula no outro turno. Com o material em mãos, Rosa e Hilda receberam bem a sugestão e entraram em acordo quanto à necessidade de alterações com o objetivo de adequá-la às necessidades e contexto de seus alunos.

O objetivo principal desse projeto é desenvolver atividades que levem as crianças a se alfabetizarem, como o próprio nome diz: Aprendendo, Brincando e Cantando.

A escola em questão parece se organizar, de modo geral, com base nessas sugestões de material e não trabalha, de modo sistemático, com livros didáticos e outros materiais e situações em que a leitura e a escrita se apresentem de acordo com as necessidades da sala de aula e com funções mais ampliadas. Se os resultados da estratégia utilizada pelas professoras alfabetizadoras são

⁷⁸ O acervo da professora Rosa está descrito e analisado no Capítulo 3.

satisfatórios, talvez seja pela força da aplicação ou porque as crianças realmente se alfabetizam de um modo ou outro. No caso da prática da professora Rosa, os materiais que utiliza circulam entre professores, fazem parte de material específico para professores, vendidos em bancas e divulgados em eventos pedagógicos. Com todas as críticas a esta concepção, devemos nos perguntar por que este tipo de material tem tanta repercussão entre professores: talvez prefiram o tipo de estruturação que propõem. Segundo Anne-Marie CHARTIER (2007), sobre inovações pedagógicas e inovações didáticas, “o valor de uso das ‘receitas’ é garantido pelo valor da troca, onde as informações são escolhidas e adaptadas como saber para a ação, antes de se tornarem saber em ação”.

O alfabeto é o fio condutor do projeto. Para cada uma das letras há uma estrutura básica correspondente: a letra de uma música, parlenda, regra de brincadeira ou instrução para confeccionar um brinquedo cujo nome inicie com a letra focada, que é entregue, impressa, para cada criança. Na borda direita desse material há o alfabeto onde a letra trabalhada é marcada. Realiza-se a brincadeira, ou a cantoria, a letra impressa grande é colorida, e, em seguida, uma, duas ou três atividades, em que a letra esteja em evidência, são trabalhadas.

Todas as atividades relacionadas a esse projeto (APÊNDICE K), são coladas no caderno 4, cuja folha de rosto traz o título do projeto e, a seguir, a ficha de identificação do aluno, um desenho sobre a criança e sua turma, agradecimentos e índice.

O material produzido neste projeto é organizado de forma semelhante à estrutura de um livro, embora o suporte seja um caderno. A semelhança está principalmente na produção pré-textual. A exploração de cada uma das letras do alfabeto, indicadas no índice, é feita em sequência de 4 ou 5 atividades, sugerindo também a divisão em capítulos.

Pode-se estabelecer aqui uma correspondência com a capacidade Conhecer os usos e funções sociais da escrita, indicada pela Coleção no eixo Compreensão e valorização da cultura escrita, apresentada no volume 2. Quando a professora trabalha com as crianças esse formato (a composição do índice e sua relação com o restante do material), ao nosso ver, cria condições para que a criança reconheça esse tipo de organização em outros suportes, propiciando o conhecimento e a utilização dos modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade.

Observou-se que, ao desenvolver este projeto, a professora selecionava palavras quase todas iniciadas com a letra trabalhada, embora esse critério não fosse o único, pois Rosa também produzia atividades em que a letra trabalhada aparecia no meio das palavras. Sobre isso ela informa que “o alfabeto já estava garantido pela maioria deles (alunos). Pouquíssimos não têm o alfabeto garantido. [...] as letras que não garantem são H, K, W, X, Y e Z, as que eles têm mais dificuldade para guardar, eles confundem”.

Neste ponto, a conexão com a Coleção se dá no eixo Apropriação do sistema de escrita, na capacidade Conhecer o alfabeto, volume 2 – em que se defende a importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da aquisição da escrita, porque o aluno necessita identificar e saber os nomes das letras –, conseqüentemente, no desdobramento da aquisição do conhecimento de que o nome de cada letra se relaciona com pelo menos um dos sons da fala que ela pode representar na escrita. Embora seja uma capacidade focalizada no eixo Apropriação do sistema de escrita, esta não está isolada de outras capacidades mais complexas que decorrem ou envolvem o conhecimento das letras. Não parece ser uma tendência da Coleção o recorte isolado da capacidade, ao contrário, propõe sim um trabalho dinâmico e integrado, em que, no caso, o nome da letra é um dos conhecimentos importantes para troca de informação na sala de aula, muito relacionado, por exemplo, ao trabalho feito com os nomes das crianças. Em livros didáticos atuais, pode-se constatar que é muito comum a abordagem mais frequente da letra do que do fonema ou sílaba, talvez, numa tentativa illusória, de assim se escapar de métodos considerados tradicionais.

Como podemos observar no APÊNDICE K, as atividades de localizar e de circular palavras no texto aparecem na prática de Rosa de modo regular e em quantidade significativa, tanto no projeto Uma história puxa a outra quanto no projeto ABC, o que nos permite considerá-la sistemática. Também relacionada à atividade de localizar palavras em texto, podemos mencionar a atividade Memorizando palavras, sugerida no v. 6, p. 155, da Coleção, para o eixo Apropriação do sistema de escrita. As capacidades focalizadas são Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e Dominar as relações entre grafema e fonemas. O objetivo é levar a criança a memorizar palavras que possam funcionar como formas fixas, auxiliando-a na escrita de novas palavras. Para isso, distribui-se atividade com letra impressa da canção infantil *A barata*, solicitando que a criança identifique as vezes

em que aparece a palavra BARATA no texto, além de propor que a professora faça um pequeno cartaz, com um desenho e a palavra BARATA, para afixar no mural da sala. Destacamos que, no corpo do enunciado da atividade, consta a palavra BARATA, escrita em negrito, que pode servir de modelo para a criança; tal como Rosa faz, quando escreve a palavra focalizada no quadro (lousa).

E, ainda, nesse tipo de procedimento, há orientação coletiva, acompanhamento da escrita pela professora no quadro, uso do quadro como fonte reguladora do resultado da atividade, por exemplo, que são casos de transmissão de uso escolares da escrita, em que se predominam procedimentos de observação, de treinamento e obediência às orientações cotidianas da professora em torno da organização dos materiais de escrita (caderno, lápis, borracha, quadro, giz, etc.), importantes de serem abordados com as crianças em fase de alfabetização e que se articulam com o eixo da Compreensão e valorização da cultura escrita no contexto escolar, como destacado na Coleção (v. 6, p. 25).

A atividade de exploração da letra E, no projeto ABC, também ilustra detalhadamente o funcionamento do trabalho diversificado em subgrupos⁷⁹ e as intervenções orais da professora, de acordo com o nível de apropriação do sistema de escrita identificado por ela. Chamamos atenção aqui para a seguinte estratégia: todas as crianças realizam a mesma atividade, no entanto, a sequência em que acontecem e as intervenções e os desafios propostos são diferenciados, conforme se viu na descrição dos dois dias de trabalho da professora.

Descrição do desenvolvimento de atividades abordando a letra E (Diário da professora, 17 de abril de 2008 (APÊNDICE L))

Para iniciar a atividade abordando a letra E, a professora consultou o planejamento registrado no quadro, anunciou o projeto e chamou as crianças para fazerem uma roda.

⁷⁹ O trabalho diversificado em subgrupos será descrito, também, no Capítulo 5.

Uma criança escreveu a letra E no quadro. A professora chamou atenção para a grafia da letra, e todos a escreveram no quadro. Em seguida, pediu para que todas as crianças pensassem numa palavra que começasse com a letra E.

Logo após a esse levantamento, as crianças assentaram em suas mesas. A atividade foi explicada coletivamente, mas dirigida especificamente às crianças de cada uma das mesas. Portanto, ocorreram três explicações.

Observamos que a professora explica as atividades, primeiramente, para os grupos mais avançados em relação à apropriação do sistema de escrita, para depois dedicar mais tempo ao Grupo 1, no qual ela dirige a realização da atividade. Somente após esse acompanhamento, ela retorna aos outros grupos.

Para o Grupo 4, composto por silábico-alfabéticos e alfabéticos, a professora distribuiu uma folha com a letra E para cada criança e pediu que colorissem e recortassem em revistas palavras iniciadas com essa letra. Para o Grupo 2, crianças silábicas, ela relembrou as palavras iniciadas com a letra E que foram citadas pelas crianças, entregou uma lista de gravuras com espaços livres para preenchimento com cada uma das letras que formariam o nome correspondente. As crianças deveriam preencher, escrevendo convencionalmente o nome das gravuras. Todas começavam com a letra trabalhada.

Após entregar a atividade, Rosa anunciou cada uma das palavras, bateu palmas para marcar cada uma das sílabas, perguntando quantas vezes é necessário abrir a boca para falar a palavrinha.

Após as respostas das crianças, ela pediu para que comesçassem a escrever o nome de cada objeto. E, ainda, esclareceu que depois de terminada a escrita, valeria colorir.

Para o Grupo 1, de pré-silábicas, em roda, a professora ensinou o jogo com dado de letras. O desafio era o de reconhecer as letras e identificar uma palavra iniciada com a letra sorteada. Esse jogo era guardado em uma lata de biscoitos.

A professora abriu a lata, mostrou dados de letras e também cada uma de suas faces, informando os nomes delas: A, B, C D, E, F.

Cabe destacar que, ao perguntar as crianças o que havia dentro da lata, imediatamente responderam biscoito. A professora desconsiderou a hipótese mais óbvia, mostrando os dados com letras.

Neste grupo de 9 crianças, quase nenhuma conseguiu sozinha lembrar de uma palavra. Para ajudá-las, a professora passou a dar algumas dicas. No entanto, as dicas foram interpretadas pelas crianças de acordo com seus conhecimentos prévios causando, na maioria das vezes, incoerência das respostas conforme a expectativa da professora. Por exemplo

Jogou o dado e sorteou a letra F.
P: Aquele bicho que tem na poesia “Quer ver a...”, que tem lá no pólo sul e bate palma.
C: Pinguim.
P: Foca.
 Sorteou novamente e saiu a letra B
P: Tem no aniversário.
C: Palhaço.
P: Balão.

Outra estratégia empregada pela professora para ajudar as crianças a se lembrarem de palavras com as letras sorteadas foi cantar as músicas do projeto ABC, que são temas de cada uma delas; por exemplo *Minha boneca de lata, bateu com a cabeça no chão...* com o intuito de levá-las a identificar, neste caso, a letra B.

Depois da brincadeira, as crianças receberam a folha com a letra E para colorir.

Na sequência de intervenções comentadas e apontadas no APÊNDICE L, a conexão que indicamos com a Coleção é a do eixo Apropriação do sistema de escrita, da capacidade Conhecer o alfabeto, mais especificadamente, do item I, Compreender a categorização gráfica e funcional das letras (v. 2, p. 44), em que se defende a importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização, porque o aluno necessita identificar e saber os nomes das letras, conforme já afirmamos. Além disso, segundo a Coleção, é necessário desenvolver capacidades de grafar devidamente cada letra, e a professora torna observáveis exatamente essas capacidades, quando chama atenção para a grafia da letra E, no quadro, ou quando propõe um jogo em que as crianças devem reconhecer letras sorteadas no dado.

A capacidade Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. (v. 2, p. 44) também é identificada quando a

professora solicita às crianças que pensem em palavras iniciadas com a letra E: o desafio posto é o de levá-las a prestar atenção em determinado segmento sonoro da língua, ou seja, focalizar unidades sonoras. Observamos que esta capacidade também está presente no jogo desenvolvido com o Grupo 1, descrito acima, de palavras iniciadas com a letra sorteada no dado. No entanto, constatamos que, na medida em que a professora passa a ajudar as crianças – oferecendo dicas, por exemplo, *o bicho que tem na poesia “Quer ver a...”*, ou *o que tem no aniversário* –, elas tenderam a adivinhar as palavras, distanciando-se do objetivo que é a análise fonológica.

Reportando-nos aos estudos de Ana Luisa Smolka (1996) – que aponta aspectos da interação na alfabetização, os quais chamam a atenção para a dimensão discursiva da linguagem –, constatamos que há uma dimensão discursiva e semântica da linguagem envolvida nesses eventos exemplificados acima, a qual a professora não observa nem aborda; o que indica uma concepção mais reduzida da linguagem e dos interesses e expectativas das crianças. Por exemplo, no caso da espera de um biscoito que deveria sair da lata de biscoito e da resposta da criança, *e legal*, como tentativa de ajustar uma palavra que conhece à tarefa, em que a professora descarta as opções de sentido porque não se enquadram na sua expectativa. Além disso, a condução da atividade nem sempre leva a uma reflexão sobre a estrutura sonora da palavra, que é seu objetivo. “A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido, e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o ‘fluir do significado’, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura” (SMOLKA, 1996, p. 69).

Em seguida, Rosa passa a trabalhar com o Grupo 2, crianças silábicas, a escrita de lista de gravuras com espaços livres para preenchimento com as letras de cada palavra. Neste caso, suas intervenções são mais diretas, analisando sílaba por sílaba.

P: Quantas vezes eu abro a boca para falar escada?
C: ES- CA-DA
P: Como escrevo o ES?
C: E
P: S
P: Qual o segundo pedaço?
C: CA
P: Como escreve o CA?
C: Com C.
P: Só o C? Como faz o CA, de casa? O C e o...
C: A
P: ES – CA - DA... Como faz o DA?
C: o D e o A
 Rosa passa para o quadro e convida uma criança para escrever.
 A criança escreve ESCABA.
P: Eu falo escaba ou escada?
C: É com D!
P: Isso mesmo, é com d?

Mesmo quando o som da letra E não é aberto, Rosa artificializa a pronúncia e diz *éléfanté*.

A revisão das palavras registradas pelas crianças do Grupo 2 é feita, no quadro, na seguinte sequência: palavra por palavra, segmentando oralmente, batendo palmas correspondentes a cada segmento, chamando uma criança ao quadro para escrever a palavra analisada, soletrando juntamente com ela sílaba por sílaba.

Observamos que, enquanto a escrita é composta no quadro pela criança selecionada, as outras crianças do mesmo Grupo 2 não corrigem espontaneamente suas escritas. Enquanto isso, as crianças dos outros dois grupos, 1 e 3, trabalham disciplinadas, às vezes, dando ideias para as crianças do grupo em que Rosa faz intervenções.

Observa-se que a relação que apontamos com a capacidade de Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. (v. 2, p. 43) e o investimento da professora permanecem nas intervenções observadas no APÊNDICE L. A primeira é a de quantificar as vezes que a criança abre a boca para falar determinada palavra, no caso, ES-CA-DA; em seguida, ela passa a escrever cada uma das sílabas, ressaltando o som de letras que as crianças não conseguem identificar autonomamente, no caso, o som da letra S. Há uma busca clara em tornar observável a relação entre fonemas e o modo de representá-los graficamente.

O oferecimento de novas palavras, escritas no quadro como modelo, para que as crianças localizem graficamente sílabas necessárias para a composição da palavra focalizada constitui outra intervenção e dá visibilidade às capacidades Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita (v. 2, p. 48) e Dominar as relações entre fonemas e grafemas (v. 2, p. 51), também aqui identificadas. Um exemplo é a escrita da palavra FANTASMA, no quadro, para auxiliar na composição da palavra ELEFANTE. O fato de a criança circular apenas uma letra pode indicar que sua hipótese é a de que cada segmento sonoro correspondente a uma letra, sendo necessária apenas uma marca gráfica. Este aspecto parece-nos ter sido explorado pela professora nas intervenções que evidenciam a insuficiência do uso de apenas uma letra para representar as sílabas MA e FAN.

Rosa se aproximou do Grupo 3 e leu as palavras recortadas pelas crianças nas revistas. Enfatizou as que estavam cortadas pela metade, evidenciando a perda de sentido; por exemplo, leu ENINO para mostrar o que havia acontecido com a palavra MENINO. Nesse caso, a criança é desafiada a encontrar palavras iniciadas com a letra E, recortar palavras considerando esse critério e não os espaços que a delimitam, menos ainda, tentando lê-la.

O que se destaca nessa leitura, faltando letra, ENINO, é a necessidade de se incluir no recorte todas as letras que estão em sequência e separadas umas das outras por um espaço em branco, ou seja, é necessário deixar a palavra inteira para que possa ser lida e compreendida, como dito anteriormente, na análise do projeto Uma história puxa a outra. De acordo com a Coleção, a delimitação das unidades lexicais por um espaço em branco é uma convenção a ser aprendida pelas crianças em processo de apropriação do sistema de escrita e corresponde à capacidade Dominar convenções gráficas, mais especificamente o item (II), Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação (v. 2, p. 41).

Tendo este último grupo mais autonomia, Rosa voltou a acompanhar o Grupo 1 e disse: “Agora eu vou dar uma coisa difícil para esse grupo. Podem pegar seus cadernos”. Nesse momento, a atividade foi interrompida para a merenda e o recreio. Ao voltar à sala, após pedir para as crianças colocarem a cabeça na carteira e cantar para elas se acalmarem, Rosa pediu para terminarem a primeira atividade e distribuiu a segunda.

Por fim, a professora troca as atividades nos grupos: a realizada pelo Grupo 2 foi entregue aos Grupos 1 e 3; e o Grupo 2 recebeu a atividade com a letra E para colorir e recortar em revista, neste caso, em vez de procurar palavras, as crianças deveriam procurar letras.

Uma gama enorme de formas gráficas de uma mesma letra está disponível em nossa sociedade, as quais são usadas pelos meios de comunicação para cumprir os mais diferentes objetivos; embora não pareça ser o foco da professora evidenciar esses usos, ao oferecer revistas e solicitar que as crianças recortem determinada letra, elas se depararam com o desafio de reconhecê-la em meio a diferentes grafias (embora a professora tenha explorado com seus alunos até esse momento do ano apenas a letra de imprensa maiúscula). Neste caso, cria-se contexto para que as crianças observem que, mesmo variando graficamente, as letras permanecem as mesmas – entendemos que esta intervenção está relacionada à capacidade de Conhecer o alfabeto, mais especificadamente, o item II Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de forma e cursiva) (v. 2, p. 46). No entanto, como é relativamente comum o recorte de letras em materiais como revistas ou jornais – que não são explorados como suporte nem como portadores de textos diversos e tampouco como diversidade de tipos textuais –, tanto essa quanto outras capacidades anunciadas na Coleção são desenvolvidas indiretamente, não se podendo dizer que a ação da professora é referenciada na formação recebida mediante a Coleção.

Quanto à exploração de textos, na Coleção, volume 6, é enfatizado que sua finalidade é inserir os alunos em novos universos culturais, sendo necessário levar em conta tanto o ponto de vista linguístico quanto o ponto de vista do conteúdo, devendo tais textos apresentarem características um pouco à frente das capacidades e conhecimentos dos alunos, para que possam, assim, ampliar seu repertório linguístico e cultural.

Um texto, portanto, adequado para fazer o aluno “entrar” em novos universos culturais não deve ser “adequado à realidade do aluno” [...]: pode-se, com certeza, partir da realidade do aluno, mas para progressivamente ampliá-la, mostrando diferentes modos de ver o mundo, de se relacionar com a vida, de viver. (v. 6, p. 162)

Indica-se, para isso, trabalhar com textos diversificados, relacionados a diferentes universos culturais e a diferentes épocas. No caso do texto proposto no contexto do projeto ABC, o que aparece de forma regular são as canções, poemas e parlendas, tipicamente infantis, indicando que a professora leva em conta a temática infantil e a presença de palavras iniciadas com a letra focalizada para fazer essa seleção. E, ainda, em sua exploração o que se objetivou foi a localização de palavras e letras. Capacidades como Compreensão do texto lido, unificando e interrelacionando informações explícitas e implícitas, Ampliação das referências culturais dos alunos, Antecipação de conteúdo e forma do texto, por exemplo, não foram exploradas.

Observamos que, ao longo da tarefa, Rosa repensou a atividade e disse que as crianças podiam procurar e recortar palavras, pois percebeu que elas já não procuravam somente letras.

Mais uma vez, a professora retorna ao Grupo 1, trabalhando na roda a atividade de lista com imagem e espaço para escrita; escrevendo, no quadro, letra por letra, compondo as palavras, mediante intervenções que destacavam os sons das sílabas isoladamente, apontavam-nos em outras palavras mais conhecidas, além de explorar a necessidade de mais de uma letra para compor as sílabas das palavras trabalhadas.

Em cada intervenção, Rosa acrescentava uma letra no quadro, montando, assim, a palavra. As crianças copiaram, em suas folhas, letra por letra, antes mesmo de completar a palavra.

Novamente a oferta de palavras escritas no quadro, para que as crianças localizem graficamente sílabas necessárias para a composição da palavra focalizada, sugere reciprocidade com as capacidades Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita (v.2, p. 48) e Dominar as relações entre fonemas e grafemas (v. 2, p. 51), vide como exemplo a localização das sílabas CA em CASA, DA em DADO para a composição da palavra ESCADA.

O interessante neste trabalho é que a professora diferencia os grupos de acordo com sua avaliação do nível de apropriação do sistema de escrita das crianças, coordena atividades simultâneas e diferentes, permanece atenta às hipóteses das crianças – embora nem sempre as recupere na interação verbal com as crianças –, faz perguntas tanto ao grupo quanto individualmente, demonstrando intenção em ajustar as diferentes necessidades de aprendizagem. Para os Grupos 1

e 2, ela ressalta os sons das letras e das sílabas para a escrita das palavras. No caso específico do Grupo 1, ela escreve a palavra no quadro, letra por letra, e as crianças, simultaneamente, copiam em suas folhas. No Grupo 2, ela interfere de modo diferente, compondo toda a palavra com a ajuda das crianças, para, somente depois, elas copiarem. O Grupo 3 trabalhou de modo mais autônomo, tendo ajuda da professora apenas na revisão das palavras; e as crianças que terminavam a sua atividade ajudavam os colegas dos outros grupos a finalizarem a sua.

Todas as três atividades trabalhadas – jogo de dados de letras, recorte de palavras e escrita de nomes de imagens – podem ou não proporcionar às crianças a exploração de alguns dos aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita, seja identificação de letras, relações entre fonema e grafema e reconhecimento e análise de unidades fonológicas; no entanto, o que observamos, no caso, é que estas atividades são potencializadas pelas intervenções da professora e interação entre as crianças. E, ainda, o trabalho em subgrupos proporcionou a coordenação entre as informações obtidas pela professora através de diagnósticos, a diferenciação de suas intervenções e das atividades propostas para cada um dos grupos.

Ressaltamos que Rosa apresenta um grau elevado de tolerância com o “burburinho” produzido pelas crianças. Ela pede para a criança esperar no lugar, pede para não ficar andando pela sala e para esperar o colega responder. Os limites são colocados mais firmemente quando percebe que as conversas entre as crianças não estão mais relacionadas à atividade ou então quando estão atrapalhando o trabalho daquelas que ainda não terminaram. Tudo isso sem perder a paciência, gritar ou ameaçar.

4.2.4 Atividades específicas de leitura e escrita

Neste item, optamos por chamar de atividades específicas de leitura e escrita todas aquelas relacionadas ao conteúdo, mas não relacionadas, diretamente, com os projetos descritos acima. Selecionamos diversas atividades cujo objetivo destacável é o de levar a criança a avançar em seu processo de alfabetização. Os alunos da professora Rosa têm um caderno específico para o registro dessas

atividades, chamado Caderno de atividades de sala, n. 1. Outro ponto importante a ressaltar é que a maioria dessas atividades é planejada e confeccionada pela própria professora, tanto as impressas quanto as de jogos, utilizando papel ou material emborrachado. Há também atividades com orientação no quadro e intervenções no coletivo ou em pequenos grupos, quase sempre sem registro material.

Temos como exemplo de material e situações produzidas por Rosa a cruzadinha (APÊNDICE M), seguida de cópia de frases do quadro, cópia de fichas com receitas para serem lidas e copiadas, uma ficha emborrachada e outra feita de papel, ambas com imagens, com e sem espaços, indicando a quantidade de letras ou sílabas necessárias para compor o nome da imagem, além de letras e sílabas avulsas.

A) Cruzadinha

Para o preenchimento do diagrama com as letras das palavras que compõem a cruzadinha, Rosa, coletivamente, mostra a atividade e identifica todas as imagens que a compõem, organiza as crianças em três subgrupos, distribui a mesma cruzadinha para todas e, como de costume, assenta junto das crianças diagnosticadas por ela como pré-silábicas.

Com este grupo, identifica uma das imagens, pergunta quantas vezes abre a boca para falar tal nome, enfatiza sonoramente cada uma das sílabas e identifica cada uma das letras. As crianças escrevem no diagrama as letras indicadas.

A professora segue palavra por palavra, além de conferir o preenchimento do diagrama. No caso, uma das crianças coloca primeiramente a vogal, depois a consoante. Rosa indica a troca, mostrando a ordem em que as letras deveriam ser registradas. Quando a sílaba é mais complexa, FLAU de FLAUTA, Rosa arrasta o som pronunciado, acentuando ainda mais cada um dos fonemas. As crianças insistem na identificação de apenas uma letra para cada sílaba; algumas delas já demonstrando mais facilidade para identificar vogais.

Outro esquema utilizado pelas crianças para identificar letras é relacionar o som da sílaba pronunciada pela professora às sílabas do início de palavras representadas por imagens no alfabeto ilustrado, afixado na parede, por exemplo, TA de TATU, BA de BALA e de BANANA, MA de MAÇÃ e de MÁSCARA. As crianças procuram as imagens nas fichas afixadas na parede e falam o nome da letra que está representada. O uso desse alfabeto ilustrado é incentivado pela professora.

O fato de a criança associar sílabas iniciais em diferentes palavras, procurar imagem e identificar a primeira letra correspondente não nos permite afirmar que está realmente investindo na análise de unidades fonológicas menores que as sílabas, pois identificam graficamente o T de tatu e não o primeiro fonema desta palavra.

Outro fenômeno ocorreu com a exploração das sílabas PI e RA de PIRATA, pois no alfabeto ilustrado não tem nenhuma palavra e imagem que iniciem com a sílaba PI, tampouco com a sílaba RA, cujo som é brando e corresponde exatamente às letras informadas pela professora. Nesta situação, a professora não indica o alfabeto ilustrado, como faz nas outras ocasiões. Nossa hipótese é que a sua atenção está no limite do repertório oferecido pelo alfabeto ilustrado, afixado na parede, o que pode ser relacionado também ao exemplo, a seguir, da escrita da palavra CAJU: para a sílaba JU, a criança indicou a letra U. Em seguida a professora falou que faltava *“a letra de joaninha e de jacaré”*. Então a criança soletrou J e A, que correspondem à primeira sílaba da imagem central da ficha da letra J, que é um jacaré.

Em seguida, assentadas no chão de frente para o quadro, todas as crianças ajudam a formular frases com cada uma das palavras da cruzadinha. Depois de pronta a lista de frases, elas voltam para suas mesas, colam a cruzadinha no caderno de atividades n. 1 e copiam as frases do quadro.

Vemos que há um modelo básico com frases compostas por estrutura muito simples, à semelhança de cartilhas, e constatamos que há pouco investimento na escrita de textos, demonstrando que a professora se concentra na exploração da escrita e leitura de palavras, fazendo muito pouca relação com os outros eixos da produção de textos escritos expostos pela Coleção.

B) Jogos feitos com material emborrachado e de papel

Este é um exemplo de atividade com fichas feitas com material emborrachado e com papel (APÊNDICE N), ambas com imagens que correspondem a um mesmo grupo semântico, por exemplo, frutas e animais, com e sem diagrama indicando a quantidade de letras ou sílabas necessárias para compor o nome da imagem, além de letras e sílabas avulsas. As fichas foram distribuídas apenas para o grupo das crianças identificadas pela professora como pré-silábicas. Como das outras vezes, Rosa assenta junto com as crianças e faz intervenções individualizadas para a composição das palavras, apontando para o material da criança, chamando atenção para a revisão e escrita correta das palavras.

Na medida em que a professora se afastava de uma criança para auxiliar outra, a primeira voltava a escrever de acordo com suas hipóteses; sendo assim, algumas palavras ficam escritas alfabeticamente, outras de acordo com as hipóteses das crianças.

As atividades e intervenções destacadas anteriormente podem ser relacionadas às capacidades vinculadas ao eixo Apropriação do sistema de escrita (v. 2, p. 36), pois, tal como indicamos no item referente ao Projeto ABC, as atividades específicas de leitura e escrita, que correspondem ao módulo 5, têm como foco a apropriação do sistema de escrita.

Os exemplos anteriores reforçam nossa conclusão de que a intenção da professora é abordar com as crianças a alfabetização, ilustrando seu trabalho sistemático em relação às capacidades de Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. (v. 2, p. 43), Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita (v.2, p. 48) e Dominar as relações entre fonemas e grafemas (v.2, p. 51).

Uma novidade aqui é a formação de frases com as palavras da cruzadinha. O fato de a professora não chamar atenção para a composição das palavras, tendo como critério de análise apenas o sentido de cada frase que inclui uma das palavras da cruzadinha, não pode ser considerado uma atividade relacionada à análise do nosso sistema de escrita, ou seja, ligada ao eixo Apropriação do sistema de escrita (v. 2, p. 36). Se, neste caso, a intenção era produzir um texto, na Coleção, no eixo da Produção escrita (v. 2, p. 73), não há

capacidades que correspondam à formação de frases descoladas de objetivos, destinatário e contexto de circulação, típicos de determinado gênero textual, elementos não explorados pela professora durante a atividade.

Outro dado interessante é a diferença entre as palavras da cruzadinha (mesa, espinha, flauta, pirata, máscara, taça, banana e prato), que foi retirada de uma das coleções particulares da professora, e as palavras das fichas produzidas por ela mesma (uva, caju, jaca, coco, banana, maracujá, jabuticaba).

Fica evidente que, na cruzadinha, aqui usada como exemplo, a escolha de palavras não segue critérios ortográficos tampouco semânticos, contando com palavras compostas de sílabas diferentes, canônicas e não canônicas, diferentemente da seleção feita pela professora, que elegeu palavras de um mesmo campo semântico – frutas e animais– e explorou apenas composições silábicas – simples e canônicas –, além de que o material produzido por ela mesma não é descartável e contém letras soltas que podem ser organizadas tanto de diferentes maneiras, quanto diversas vezes, proporcionando dinamismo à atividade.

Na Coleção, não há indicação explícita de que a composição de uma lista de palavras a ser escrita por crianças no ciclo de alfabetização tenha que ser correspondente a um mesmo grupo semântico. No entanto, no volume 2, Capacidades da alfabetização, ao apresentar a capacidade Dominar as relações entre fonemas e grafemas, encontramos a seguinte orientação:

Uma questão que não pode ser esquecida é o ponto de vista do aprendiz. A criança que está sendo alfabetizada conhece a fala, não a escrita, e parte de seu conhecimento da fala para descobrir os segredos da escrita. As palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido, mesmo quando decompostas em suas unidades sonoras. Assim, no aprendizado do sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, ao invés de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas (v. 2, p. 51-52).

Noutro sentido, o fato de o diagrama, tanto da cruzadinha quanto das fichas, indicar a quantidade necessária de letras para compor cada palavra é francamente ignorado pelas crianças do grupo, que selecionam as letras conforme suas hipóteses.

Observamos também que o fato de as crianças informarem aos seus colegas determinada letra – realmente necessária para compor a sílaba sonorizada pela professora – ou outra cujo nome é semelhante a esse som indica que as crianças já estão refletindo de modo fonetizado sobre o nosso sistema de escrita, o que corresponderia ao nível silábico e não pré-silábico de apropriação do sistema de escrita, como avaliado pela professora. Observa-se que a professora, em alguns casos, não explora a possibilidade apresentada pela criança, como o uso do G que, em certas situações contextuais, soa como J, talvez por uma atenção muito concentrada nas regularidades que compõem as relações diretas fonema-grafema da palavra focalizada.

Outra questão, ainda, é o trabalho das crianças no subgrupo. Embora estejam juntas, conforme indicado na descrição acima, quando a criança 2 (C2) ou a 3 (C3) oferecem ajuda, Rosa ignora e não inclui o colega como informante; e mais, intervém de modo que elas se voltem para suas fichas individuais, exigindo da criança ajudada a atenção exclusiva em suas intervenções, retomando, em seguida, os ruídos dos fonemas para que seu aluno identifique a letra correspondente.

4.2.5 Datas comemorativas

Este é um projeto institucional, ou seja, toda a escola investe em atividades que abordam datas consideradas importantes para serem trabalhadas com os alunos, é uma vertente muito conhecida no espaço da cultura escolar⁸⁰. A escola, por tradição, elabora seu calendário pedagógico em consonância com as datas que poderiam ser bastante exploradas do ponto de vista da produção de textos, leitura e desenvolvimento da oralidade.

No início do ano, os professores recebem um quadro contendo todas as datas a serem comemoradas ou abordadas com os alunos. Nele há também as datas previstas para apresentações em um espaço da escola chamado auditório.

⁸⁰ Estudos sobre a forma escolar e sobre a cultura escolar, numa percepção histórica, buscam demonstrar como se produz o específico da escola em sua consolidação como espaço próprio, e a utilização do calendário para organizar a vida social e as atividades pedagógicas mais amplas é um bom exemplo de organização que se forma na tradição que herdamos (VIDAL, 2005; VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001; PERES, 2010).

Em uma mesma data, prevista para uso do auditório, várias turmas apresentam seu trabalho, seja de dança, declamações, teatro ou informações estudadas.

São 42 datas indicadas para comemoração e 12 datas previstas para apresentação no auditório. Quando necessário, as datas das apresentações são alteradas e outras acrescentadas.

Algumas datas são trabalhadas em projetos coletivos, envolvendo todos os profissionais da escola, por exemplo, festa junina. Durante um período, todos contribuem com ornamentos para enfeitar a escola, vendem rifas e preparam suas apresentações. Cada turma trabalha um aspecto relacionado ao tema. Essa festa é aberta para a comunidade, sendo aguardada com muita expectativa.

Outras datas comemorativas são abordadas pela professora com sua turma, por exemplo, o dia das mães; algumas dessas são apresentadas no auditório, como o dia nacional do livro. Há, ainda, datas trabalhadas em sala cuja apresentação é feita por outra turma, ampliando o estudo da mesma.

Rosa, ao falar sobre o tema, afirma que o calendário da escola gira em torno das datas comemorativas e que algumas propiciam abertura no trabalho desenvolvido com seus alunos, por exemplo, o dia do livro, diferentemente, do dia do descobrimento do Brasil. Além disso, algumas comemorações são solicitadas às vésperas da data específica, exigindo uma mobilização extra da professora, em detrimento ao trabalho do dia a dia.

Embora seja produtiva para o desenvolvimento de diferentes capacidades, é exatamente essa cultura própria da escola que impede a professora de trabalhar com outras atividades. O que a professora sugere, muito sutilmente, é que não se sente tão à vontade com esta estruturação e que há certo conflito entre o que gostaria de fazer e tais prescrições.

A) Dia nacional do livro – 18 de abril

As turmas de Rosa e Hilda ficaram responsáveis pela apresentação, no anfiteatro, dessa data comemorativa. Para abordar o tema, Rosa, em sua sala, leu o poema *Os livros*, de Adelaide Love, e a história *Asa de Papel*, de Marcelo Xavier.

Todos gostaram muito da história. Ela, então, propôs que organizassem um teatro juntamente com a turma da Hilda.

Junto com as crianças, as professoras definiram quem representaria tal personagem, quem poderia contribuir com a produção do figurino (chapéu, fantasia, maquiagem) e do cenário (boia, bola, baldinho).

Enquanto a professora Rosa lia o texto, as crianças entravam em cena e dramatizavam a história.

Sobre o evento, ela reflete:

Lá na escola particular que eu trabalhava eu desenvolvia muito teatro, era uma apresentação por semestre. Eu peguei um *know how* nessa área. Aqui eu desenvolvo também, mas com mais improviso, a gente vai se virando como pode. Hoje vamos apresentar a história *Asa de Papel*, de Marcelo Xavier. Elas não têm muita condição de arrumar o material necessário. (Diário de campo, 18/04/2008)

Na sala, Rosa organizou o grupo, as fantasias e adereços para a apresentação. Ela aceitou todas as sugestões das crianças, improvisou com o que tinham em mãos, elogiou os pequenos detalhes, e todos pareceram muito alegres e envolvidos com a movimentação.

No anfiteatro, todos os alunos e muitos funcionários esperavam pela apresentação. Rosa iniciou lendo um poema sobre livro. Em seguida, mostrou o livro *Asa de Papel* e chamou os alunos das duas turmas. Enquanto lia a história, os personagens entravam em cena, cada um com um fundo musical próprio. Tudo foi cuidadosamente escolhido. No entanto, a atuação das crianças se resumia em passar pelo centro do teatro de arena (espaço físico da escola) no momento previamente combinado da leitura do texto.

Essa apresentação não contou com a presença dos pais. Ao seu término, houve homenagem às bibliotecárias, aproveitando o ensejo de que o dia da bibliotecária, 12 de março de 2008, era recente e que, coincidentemente, os livros de literatura do *kit* escolar, enviado pela prefeitura de Contagem, tinham chegado à escola e seria distribuído naquele dia.

Neste tipo de atividade pode-se ver o potencial do trabalho com apresentações orais formais, indicado na Coleção no eixo Oralidade. A questão é verificar se há intenção deliberada sobre tal potencial, neste caso, embora pareça investir em teatro, não ficou evidente a reflexão ou valorização da professora em relação à questão da oralidade.

B) Dia das mães – 11 de maio

Essa foi uma data trabalhada pela professora com seus alunos sem apresentações teatrais. As atividades começaram no dia 5 de maio com a produção de acrósticos. Em roda, Rosa conversou com as crianças sobre o dia das mães. Cada uma falou sobre o que gosta de fazer com sua mãe e como ela é. Uma criança disse: “Minha mãe não gosta de mim. Eu moro com minha avó”. Rosa comentou que o fato de morar com a vovó não significa que a mamãe não goste da filha. “Toda mãe gosta dos filhos!”

Após essa conversa, ainda em roda, escreveu no quadro, com ajuda das crianças, um acróstico com o seu nome. Explicou que deveriam pensar uma palavra iniciada com cada letra de seu nome, mas não poderia ser qualquer palavra.

Em seguida, propôs às crianças que fizessem um acróstico com os nomes de suas mães. Deveriam escrever palavras referentes a “coisas bonitas, boas lembranças, o jeito como a mamãe é!” Ainda em roda, perguntou para cada uma o nome de sua mãe para escrever verticalmente no papel.

Curiosamente, duas crianças não falaram o nome de suas mães. Uma disse que esqueceu, outra abaixou a cabeça e não falou nada. Nesse momento, Rosa não questionou as crianças.

Uma criança começou a copiar as palavras expostas abaixo do alfabeto que fica afixado na parede. Rosa percebeu, valorizou e incentivou aos colegas que procurassem palavras, apontando para o alfabeto.

Rosa lê, em voz alta, as palavras escritas por uma criança: “O nome da mamãe dele é NELI, olha que legal, ele escreveu: Nuvem, Elefante, Lápis e lone”.

A criança seguiu a regra e buscou palavras do alfabeto que pudessem combinar com cada letra. Nota-se que está tão acostumada a consultar o alfabeto, que, ao produzir a atividade, achou que o gênero acróstico fosse o mesmo que produção de atividade com letra inicial. A professora pouco explorou as características principais deste gênero e preferiu valorizar a alternativa criada pela criança para conseguir realizar a atividade. As questões relativas à produção de textos, exploradas pela Coleção, parecem não ter muita ressonância no trabalho da professora Rosa. Quanto ao eixo Sistema de escrita, podemos estabelecer várias relações entre o que a professora Rosa faz e a Coleção, no entanto, a pergunta,

então, seria: há ressonância desse aspecto da Coleção no trabalho de outros professores?

Entendemos que esta pesquisa é um trabalho representativo, pois, embora os dados coletados e apresentados até aqui se refiram a uma única professora, a sua atuação em sala de aula e suas práticas de alfabetização, leitura e produção de texto, são representativas, pois, ao contrastá-las com as práticas de outra professora, na segunda e terceira fase de coletas de dados – como poderá ser visto no Capítulo 6 –, observamos semelhanças que se confirmam, inclusive identificadas pelas próprias professoras, ao analisarem atividades da outra, mesmo sendo profissionais com perfil diferenciado em termos de formação, de reflexão e de rede de ensino.

No dia 8 de maio, aconteceu uma roda de leitura literária da obra *Se as coisas fossem mães*, de Sílvia Orthof, com ilustração de Ana Raquel. Rosa, assentada na cadeira, iniciou a atividade perguntando sobre o que as crianças achavam que a história ia contar. Após ouvir suas ideias, leu a história mostrando as ilustrações e, após, fez perguntas referentes aos tipos de mães apresentados. Leu mais uma vez a história, propondo: “Vou ler novamente para vocês, prestem atenção nas mães e no que elas são”.

As crianças escutaram e, espontaneamente, começaram a completar a história oralmente. Rosa incentivou esse movimento do grupo, parando em cada estrofe, comentando sobre a característica da mãe ressaltada pela autora ou chamando atenção para detalhes da ilustração.

Uma estrofe do livro mencionou sobre mãe postiça. As crianças ficaram curiosas para saber que tipo de mãe era essa. Rosa procurou a palavra postiça no dicionário e deixou que cada criança interpretasse à sua maneira.

Mudou, então, a dinâmica: com um a um a professora vai falando: “Cadê o filho da...” (e completa com o nome da mãe de uma criança).

A criança que reconhecia o nome de sua mãe levantava a mão.

Ao perguntar para determinada criança o nome de sua mãe, pela segunda vez ela falou que não sabia. A primeira vez ocorreu durante a atividade de acróstico. Rosa, então, incentivou-a a perguntar o nome de sua mãe em casa.

Após toda essa exploração em torno do nome das mães, Rosa chama a atenção das crianças para as ilustrações das diferentes mães. Tinha, com isso, o

intuito de propor a produção de um porta-retrato com desenho das mães feito pelas crianças e um cartão.

Primeiramente a professora entregou um papel pequeno para que cada criança desenhasse sua mãe. Em seguida, ofereceu papel colorido para que as crianças escolhessem e fizessem o porta-retrato de dobradura. A maioria demonstrou destreza em dobrar o papel.

Após a dobradura, Rosa fez alguns desenhos no quadro como sugestões para as crianças decorarem o porta-retrato.

Foi distribuído, também, papel para as crianças escreverem um cartão. Cada um escreveu a sua maneira. Rosa passou de mesa em mesa lendo, fazendo pequenas intervenções e escrevendo a tradução para as crianças que ainda não escreviam alfabeticamente (APÊNDICE O).

A professora anuncia: “Hoje vamos fazer um cartão para entregar junto com o porta-retrato e a flor de chocolate para quem comprou. O que vocês vão escrever aqui em cima?”.

Rosa pede para as crianças copiarem a palavra mamãe do quadro. Em seguida, pede que escrevam um recadinho do coração. Para as crianças que ainda não escrevem convencionalmente, não foram oferecidos recursos de apoio prévio. Ela passou de mesa em mesa indicando pequenas correções. As crianças puderam, com isso, escrever “do seu jeito”, como indicado pela própria Rosa.

No entanto, algumas escreveram de modo pré-silábico e outras de modo silábico, portanto a mensagem não seria lida e compreendida pela mãe. Além disso, as crianças que moram com os avós não tiveram oportunidade de escolha para dedicar o cartão a elas, pois mamãe foi a palavra indicada para ser copiada do quadro.

Para as crianças que escreveram e apagaram muitas vezes Rosa ofereceu outro papel para não ficar tão manchado, além de picar papel colorido em quadradinhos para que as crianças os usassem para enfeitar seu cartão.

Durante esta produção, a professora incentiva as crianças a se esforçarem ao máximo, envolvendo-as afetivamente: “Façam com bastante amor para que a mãe sinta o amor quando receber o porta-retrato”.

Ainda com o intuito de explorar o tema mãe, Rosa distribui uma estrofe do poema trabalhado para leitura coletiva e localização de palavras. Primeiro, com a ajuda das crianças, ela localiza, em seu livro, a estrofe distribuída. Em seguida,

propõe uma atividade de caça-palavras, mediante intervenções que levassem as crianças a mobilizarem estratégias para identificação da palavra solicitada.

Para incrementar ainda mais o presente das mães, um profissional da escola passou de sala em sala vendendo a um real uma flor de chocolate. Algumas crianças levaram o dinheiro no dia seguinte, mas algumas não tiveram dinheiro para comprar. Essa venda provocou incômodo em Rosa, pois reconheceu que as que não puderam comprar ficaram chateadas, o que foi reforçado com o desaparecimento de uma das flores da mesa de uma criança.

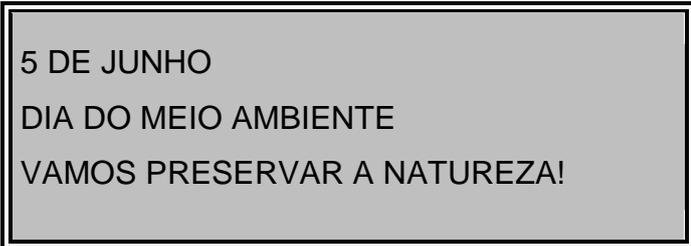
Resolver esse problema não foi fácil. E, ainda, as crianças já estavam satisfeitas com a própria produção. O esforço e envolvimento de todos na confecção do presente já era o suficiente, segundo Rosa.

Embora possamos identificar uma relação entre esta atividade e a Coleção – quando propõe a escrita em situação contextualizada de fato, portanto, respondendo-se concretamente às perguntas: o que, para quem, como e quando se escreve? –, segundo Rosa, a escrita de cartão para homenagear as mães é uma prática da qual lança mão há tempos, independentemente da formação proporcionada pela Coleção.

C) Dia do meio ambiente – 5 de Junho

Essa data foi trabalhada com a turma e, para complementar as atividades, assistiram a apresentação de outras turmas no anfiteatro.

Nesse dia, Rosa leu um panfleto contendo texto, imagens e uma história em quadrinhos. Em seguida, afixou o panfleto no quadro, juntamente com a frase, assim disposta:



5 DE JUNHO
DIA DO MEIO AMBIENTE
VAMOS PRESERVAR A NATUREZA!

As crianças copiaram a frase e desenharam sobre o tema.

Para apoiar a conversa sobre o tema, Rosa mostrou um cartaz com o mapa do Brasil, afixou no quadro ao lado do panfleto e, mediante ampliação de informações e perguntas, explorou esse material (APÊNDICE P).

Brasil é o nosso país. Aqui estão marcados os bichos e plantas que tem no nosso país. Mas, de modo geral tem diferentes animais e plantas em todos os lugares. Aqui (no panfleto) tem os animais de Minas Gerais. Coruja do cerrado, porco espinho, capivara. Tá pedindo para a gente cuidar dos rios que a capivara gosta de nadar. Tem o gambá, a seriema, o surubim, o mutum. Aqui (no cartaz) tem outros bichos que não são do cerrado: onça pintada e jaguatirica. Foram os índios que deram esse nome para ela. Tem também o boto cor de rosa. Vou escrever o nome dele no quadro (Caderno de campo).

Muitas crianças passaram a contar suas histórias com animais, principalmente os domésticos. Depois, foram para suas mesas, copiaram a frase e desenharam sobre o tema.

A professora solicita às crianças escrever os números de 1 a 10 no caderno e também os nomes de dez animais que conhecem.

Desenhou no quadro a folha de caderno e numerou-a para servir de modelo às crianças, que, imediatamente levantaram-se da roda, foram para as carteiras e, prontamente, trabalharam. Rosa colocou música sobre animais enquanto as crianças realizaram a atividade.

Analisando os projetos desenvolvidos pela professora e exemplificados acima, identificamos a sua tendência em limitar a diversidade de gêneros textuais, no que diz respeito tanto à produção quanto à prática de leitura, privilegiando a aquisição do sistema de escrita pelo aluno.

Com o propósito de apresentar as letras do alfabeto, a professora selecionava textos com recorrência de palavras escritas com a letra em enfoque, por exemplo, a música da boneca de lata para abordar a letra B; pirulito que bate-bate para a letra P; buscando, também, proporcionar experiências lúdicas conforme indicado no tema do projeto – ABC Aprendendo, Brincando e Cantando. Verifica-se que os objetivos de leitura no interior deste projeto não estão relacionados à formação do leitor nem aos usos e funções da escrita, mas sim à ludicidade e à alfabetização.

Embora a questão do ordenamento do trabalho conforme as datas comemorativas pareça limitadora – segundo o ponto de vista da professora e as críticas a determinadas formas em que isso ocorre na cultura escolar –, nesse trabalho, verificou-se abertura maior para a apresentação de outros gêneros textuais como panfletos, cartões, cartazes de campanhas de proteção à natureza, textos científicos, mapas, instruções, por exemplo. Nesse sentido, ressaltamos que as situações de comunicação criadas são mais propiciadoras para o reconhecimento dos diferentes usos sociais da leitura e da escrita, embora o único critério identificado para a escolha de cada um dos textos fosse somente a temática relacionada à própria data comemorada.

Sobre essa relação entre o trabalho com enfoque no sistema de escrita e a abordagem de diferentes gêneros textuais, em situação concreta e real, a Coleção, volume 2, Capacidades da alfabetização, deixa claro que, quando se orienta a ação pedagógica para o letramento – os usos e as funções sociais da língua escrita –, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se deixe de lado o trabalho específico com o sistema de escrita – dimensão linguística visando à alfabetização, tampouco o contrário. Segundo os autores da Coleção,

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (v. 2, p. 26).

Apesar de os alunos serem levados a produzir gêneros textuais diversos, não houve uma sistematização desses diferentes gêneros, considerando que cada um foi produzido uma única vez. Percebemos, ainda, que na exploração destes textos tendeu-se a priorizar novamente a apropriação do sistema de escrita em detrimento da aquisição de estratégias de composição textual e leitura.

A professora, por meio das atividades realizadas em torno das datas comemoradas e por intermédio das suas intervenções, demonstrou intenção de levar as crianças a explicitarem seus conhecimentos sobre o tema, mas não se preocupou, da mesma maneira, em sistematizar o conhecimento explicitado.

Rosa priorizou os temas das datas comemoradas sem, contudo, planejar o que as crianças deveriam aprender, nem organizar, posteriormente, o que realmente os alunos aprenderam. Tampouco relacionou a aprendizagem com o que de fato pretendia ensinar ou que seria necessário ensinar.

A falta de planejamento em relação ao projeto de datas comemorativas também foi vista pela professora como um problema, uma vez que manifestou incômodo em interromper outros projetos em realização para investir em tais datas ou mesmo em material que recebia sem nenhum aviso prévio para ser explorado com seus alunos.

Neste trabalho aqui analisado, tanto o dos projetos quanto o das atividades de leitura e escrita, a necessidade da escrita e da abordagem do aspecto comunicativo da linguagem não foi evidenciada. Aprender a ler e a escrever é uma necessidade que emerge em função da busca de resposta aos problemas cotidianos. Sendo assim, a escolha dos textos – sua diversidade e as circunstâncias e profundidade com que serão analisados – está relacionada também com a natureza da situação comunicativa vivenciada; por exemplo, fazer um presente para as mães, conhecer o significado de uma nova palavra, conhecer as regiões de desmatamento, realizar uma excursão com a professora e os colegas, presentear alguém com um poema são atividades que justificam, respectivamente, a escrita do cartão, a consulta ao dicionário, a consulta a mapas, a elaboração de uma autorização a ser assinada pelos pais ou responsável pela criança, a pesquisa sobre o autor e o livro de onde foi selecionado o poema. Do contrário, a situação de ensino fica artificial em função das habilidades de leitura e escrita (ferramentas a serem adquiridas pelas crianças) e perde a relação com a função e a necessidade do aprendizado das mesmas. Nesse sentido, o problema não está relacionado somente à escolha do texto e à forma de tratar as suas informações, mas também ao planejamento dos aspectos a serem contemplados nos estudos. Portanto, concluímos que a relevância dada aos conteúdos das datas comemoradas e à sistematização da escrita foi maior que o ensino de estratégias de leitura e produção de textos, bem como a busca pela ampliação do nível de letramento dos alunos.

Mesmo com tantas possíveis relações de semelhança entre o estabelecido e desenvolvido pela professora – (I) o trabalho de planejamento da alfabetização (os projetos, a distribuição das atividades ao longo da semana, como visto no seu quadro de planejamento), (II) o trabalho diversificado de acordo com as

necessidades dos alunos, (III) o investimento na organização de subgrupos, (IV) as capacidades identificadas por nós em seu trabalho – e o trabalho de planejamento proposto pela Coleção, identificou-se uma diferença importante: a ausência de estabelecimento prévio de capacidades bem como de metas para o trabalho a ser desenvolvido, ao longo do ano, pela professora.

A intenção principal para a definição de capacidades de acordo com as necessidades dos alunos e de atividades que promovam seu desenvolvimento, indicada na Coleção,

[...] consiste em valorizar alguns tipos de atividades que podem ser considerados indispensáveis para que a alfabetização dos alunos se realize, de acordo com os eixos de conteúdos e capacidades essenciais à aprendizagem inicial da linguagem escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de texto escrita; desenvolvimento da oralidade (v. 4, p. 40).

Na Coleção, está claro que o estabelecimento de metas não é o suficiente para que o professor controle seu trabalho; indica-se também a necessidade de distribuição destas metas ao longo do ano, considerando prioridades e nível de intensidade na sua abordagem. Embora Rosa esclareça que um dos critérios para seleção de atividades seja o nível de escrita das crianças, a nosso ver, não ficam evidentes os critérios utilizados com relação à abordagem dos diferentes aspectos que compõem o nosso sistema de escrita. Ou seja: a relação entre as atividades e as capacidades abordadas não aparece em seu planejamento. Como a professora chama atenção para a relação das atividades com o nível de escrita das crianças, retomamos sua principal referência teórica e a fonte de ordenamento de seu trabalho: classificações advindas da psicogênese da língua escrita para notação do sistema de escrita (FERREIRO, 1982, 1984, 1985, 1986).

4.3 Mapeando as atividades relacionadas à alfabetização desenvolvidas ao longo de 2008

A maioria das atividades, propostas por Rosa, relacionadas à alfabetização têm como suporte folhas avulsas, soltas, e impressas, com atividades produzidas por ela ou pela professora que trabalha com a outra turma de 1º ano. Depois de realizadas, as atividades são coladas em dois cadernos: n.1 – Atividade de sala e n. 4 – Projeto ABC.

Com o propósito de quantificar essas atividades, contaremos com as anotações do caderno de campo, as entrevistas que realizamos com a professora e as atividades filmadas. Selecionamos também como fonte os cadernos de uma aluna, que, ao longo do ano, só faltou um dia de aula, além das informações dos cadernos de aula e de planejamento da professora. Nesses, Rosa cola quase todas as atividades, lista as atividades do dia, alguns comentários sobre uma ou outra atividade, encaminhamentos, alunos ausentes, temas trabalhados e agrupamentos.

Embora o caderno de Para casa seja uma fonte importante, as atividades realizadas em casa não são objeto de análise da professora com as crianças,⁸¹ por isso não farão parte desse conjunto de atividades a ser quantificado.

No caderno 1 estão as atividades de sala realizadas no dia a dia, como também aquelas relacionadas às datas comemorativas e ao Projeto Uma história puxa a outra. Rosa esclarece que as atividades coladas nesse caderno e produzidas no computador são elaboradas, selecionadas em coleções de material para apoio ao trabalho do professor e diagramadas por ela, totalizando 93; destas 13 são de matemática. As que são reproduzidas em mimeógrafo e manuscritas são elaboradas por Hilda e somam 16; destas 13 são de matemática. Outro dado observado é que as atividades mimeografadas estão, quase todas, no início do caderno.

No caderno 4 – Projeto ABC, estão somente atividades produzidas no computador, o que indica, segundo explicação de Rosa sobre a habilidade de uso do computador, que todas foram preparadas por ela. Mesmo nas que ela copiou do projeto entregue pela supervisora, o tipo de letra foi alterado, embora as imagens continuem as mesmas.

⁸¹ O modo como a professora trabalha a revisão do para casa está descrito no item *1.1 Um dia típico de trabalho em sala de aula*.

No quadro abaixo, fizemos constar as atividades registradas pela professora nos cadernos 1 e 4 (atividades de sala e projeto ABC), as quais agrupamos de acordo com a ação que a criança deve realizar para cumprir a tarefa, indicada no enunciado de cada atividade ou, oralmente, pela professora, e estão apresentadas em ordem de ocorrência.

Atividades realizadas pela professora Rosa e registradas no caderno de atividades e na coletânea do projeto ABC

QUADRO 5
Atividades realizadas pela professora Rosa e registradas no caderno de atividades e na coletânea do projeto ABC

Ocorrência	Ação que deve ser realizada pela criança
135	Colorir imagens das atividades
74	Desenhar
60	Formar palavras (de acordo com letra inicial de uma imagem, juntando 1ª sílaba com as demais, juntando símbolos ou números e suas respectivas sílabas, juntando sílabas, a partir de imagem, organizando sílabas, em diagrama a partir de imagens, trocando letras, organizando letras, cruzadinha – focando determinada letra ou aleatória, com e sem imagem e com dicas para descobrir a palavra – Completar palavras – com e sem imagem, com determinada sílaba, com vogais, em diagrama-)
41	Copiar (textos, palavras que rimam, frases, palavras em diagrama, a partir de determinada letra, palavras de um texto, bilhete, anúncio, substituindo imagens por palavras, palavra em diagrama, frase após separação das palavras)
33	Localizar letra em alfabeto e textos (F, W, Z, F, G, J, identificar e circular a letra A em diferentes formatos)
28	Localizar palavra (indicadas pela professora, a partir do dígrafo indicado, de acordo com imagem, em texto a partir de modelo)
27	Escrever listas (a sua maneira, desenhando em seguida, no espaço indicado, a partir de roteiro, palavras iniciadas com determinada letra, a partir de imagem e/ou de tema, escrever títulos de histórias, coletivamente palavras terminadas com L, LH)
26	Enfeitar as letras (colorir, colar, pintar, desenhar...)

Continua

Conclusão.

Ocorrência	Ação que deve ser realizada pela criança
22	Escrever frase (a partir de imagem, de palavras)
17	Marcar separação entre as palavras
15	Ler – texto, frase e palavras (para colorir palavra indicada, desenhar, dramatizar, substituir palavra por imagem, palavras acompanhadas de imagem, ligar palavra a imagem, fazer desenho correspondente, marcar a alternativa correta, completar)
12	Ler (sem instrução escrita indicando leitura).
11	Completar texto lacunado (completar com banco de palavras, com desenho, copiando palavras do diagrama, sem banco de informações, com palavras indicadas por numerais)
7	Produzir texto coletivamente (com e sem imagem, a partir de vivências)
7	Explorar composição de palavras (quantidade de vogais, separando em sílabas, identificando dígrafos que se repetem, identificar sílaba em poema, separar palavras em sílabas e em letras)
6	Caça-palavras (localizar palavras em diagrama com e sem modelo e a partir de imagens)
5	Completar e formar frase (em lacunado, marcando a alternativa correta e escrevendo o diminutivo de uma determinada imagem)
3	Ler (instrução indicando a leitura)
2	Interpretação (localizar informação específica, de imagem)
2	Liga-pontos de alfabeto
2	Localizar e colorir letras de uma palavra a partir de modelo
2	Montar textos (com palavras recortadas)
2	Produzir texto individualmente (a partir de imagem, de vivência)
1	Colorir labirinto de acordo com a sequência do alfabeto
1	Completar frases
1	Cortar e colar
1	Identificar sequência de 3 elementos gráficos e completar
1	Ler (instrução indicando ajuda da professora)
1	Localizar gravura a partir da letra inicial (L)
1	Marcar a resposta certa
1	Preencher com dados solicitados
1	Relacionar palavra, números e cores
1	Responder adivinhas

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desse levantamento, selecionamos e apresentamos, a seguir, descrições e extratos de aula e imagens das atividades mais frequentes, a fim de permitir melhor visualização de seu desenvolvimento pela professora.

Ressaltamos que, embora algumas delas possam ser descritas isoladamente, elas fazem parte de um fluxo de atividades, podendo estar interligadas, entre outros fatores, pelo tema (ex. papagaio verde, lista de animais), pelo projeto (ex. trabalho com a letra V no projeto ABC), pela capacidade a ser desenvolvida pela criança (ex. análise fonológica das palavras e sua correspondência gráfica presente nas atividades de formação de palavras). Além disso, em uma mesma atividade, estão incluídas várias outras, por exemplo, ditar um texto para a professora escrever no quadro. Enquanto escreve, a professora faz perguntas sobre a formação de algumas palavras, relê para ver se o texto está adequado, pede para os alunos lerem, explora a separação de palavras, quantifica as palavras e, ainda, pede que as crianças copiem.

Com o objetivo de melhor compreender esse fluxo de atividades, citaremos, a seguir, os cinco tipos de atividades de alfabetização mais frequentes no cotidiano da sala de aula observada, exemplificados nos APÊNDICE Q a V, considerando que o principal elemento para nossa análise são os dados gráficos, excluindo das atividades quantificadas aquelas propostas oralmente pela professora.

4.3.1 Formar palavras

(60 ocorrências identificadas)

Estamos considerando como atividades de formação de palavras aquelas em que alguma informação é disponibilizada para a criança, desafiando-a a identificar as letras e a ordem necessária para compor uma palavra.

Essa é a principal estratégia utilizada oralmente por Rosa: envolver as crianças em reflexões sobre quantas letras, quais e em que ordem determinada palavra é escrita. Sempre que possível, a revisão das atividades é feita no quadro, coletivamente, seguindo processo de análise de cada parte da palavra, até que as crianças descubram sua escrita convencional. Quando há uma questão ortográfica que elas não conseguem desvendar, a professora informa.

A diferença entre formar palavras e escrever listas é que, nas listas, há indicação apenas do que deve ser escrito e, nas atividades de formar palavras, as crianças contam com mais informação sobre a composição da palavra. O ponto em comum é que, na revisão tanto das atividades de escrever listas quanto na de formar palavras, Rosa realiza o processo de composição, analisando fonologicamente parte por parte da palavra.

Quando as atividades são diversificadas, a exigência varia de acordo com a avaliação que Rosa faz das hipóteses das crianças, o tempo para intervenção e os desafios postos nas atividades: há momentos em que Rosa discute e informa parte por parte da palavra, em outros ela interfere, mas deixa a escrita mais próxima da hipótese da criança, sem conduzi-la à escrita convencional e, também, há outros momentos em que as crianças escrevem tal como pensam, que é “do seu jeito”.

Temos como resultado, portanto, registros, feitos por uma mesma criança, em um curto espaço de tempo, de palavras escritas alfabeticamente e outras não convencionais, registros de todas as palavras alfabéticas e outros seguindo as hipóteses das crianças (APÊNDICE Q).

Nas atividades com registro individual encontramos várias propostas em que as crianças precisam pensar sobre a composição de palavras, conforme quadro abaixo:

QUADRO 6

Propostas elaboradas pela professora Rosa para composição de palavras

Ajuntar a 1ª sílaba com as demais.

Ajuntar letras ou sílabas ao respectivo numeral, símbolos ou números.

Selecionar em um determinado grupo de letras ou sílabas aquelas que formam uma palavra tendo uma imagem para identificar o que deverá ser escrito.

Organizar um determinado grupo de letras tendo uma imagem para identificar o que deverá ser escrito um diagrama.

Escrever o nome de uma imagem em diagrama.

Organizar letras recortadas de revistas.

Formar palavras de acordo com letra inicial de uma imagem.

Organizar sílabas.

Trocar letras de uma palavra para formar uma nova.

Continua

Completar palavras:

- acompanhadas de imagem com as letras que faltam,
- com a primeira letra,
- com letras,
- com vogais,
- em diagrama.

Preencher cruzadinha:

- focando determinada letra ou aleatória,
 - com e sem imagem,
 - com dicas para descobrir a palavra.
-

A) Cruzadinha

Dessas atividades apresentadas acima, a mais frequente é a cruzadinha, totalizando 25 ocorrências. Por isso, selecionamos esta atividade para ser descrita detalhadamente.⁸²

Estamos considerando a atividade de cruzadinha como mais uma proposta para montar palavras, tendo como elementos restritivos ou como pistas a imagem que indica o que deve ser escrito, o diagrama indicando a quantidade de letras e o cruzamento entre as palavras, que, obrigatoriamente, deve fazer coincidir a mesma letra para duas palavras.

Na descrição de um dia típico do trabalho de Rosa, já relatamos sobre a atividade da cruzadinha; no APÊNDICE R, descrevemos mais uma para demonstrar como as intervenções são pensadas conforme o contexto, de acordo com as necessidades das crianças, dentro de um mesmo esquema de trabalho, a revisão coletiva.

A análise do modo de conduzir essa atividade e de intervir revela muito mais a concepção da professora do que a análise apenas da atividade entregue às crianças ou sua ocorrência e quantificação. Nesse sentido, mais uma vez, fica patente o quadro de referências que serve de base para as intervenções da professora: o construtivismo.

⁸² Transcrição de vídeo.

4.3.2 Copiar

(41 ocorrências identificadas)

As atividades de cópia são encontradas, principalmente, nos cadernos n. 1 – de sala de aula e n. 2 – de para casa. São cópias de frases e pequenos textos produzidos coletivamente, canções, parlendas e poemas. Alguns são escritos no quadro e copiados por todas as crianças, outros são entregues em fichas diversas para serem colocadas ao lado do caderno e copiadas. Em relação à aprendizagem da cópia (seguir, palavra após palavra, separando-as e diagramando-as da esquerda para a direita e de cima para baixo), um primeiro problema enfrentado foi causado pelos tipos de cadernos dos alunos: alguns com pauta outros sem. Os que tinham pauta a professora marcava, em cada uma delas, na margem esquerda, com duas bolinhas e a seguinte com x. Nos cadernos sem pauta, não fazia marcações.

Sobre os diferentes cadernos, Rosa nos esclareceu que, embora, no *kit* da prefeitura, estivesse registrado caderno sem pauta, foram distribuídos cadernos com pauta.

As crianças demonstram muita dificuldade em trabalhar com a pauta. Na 1ª reunião esclareci para os pais a importância do caderno sem pauta. Era desafio para as crianças além de aprender o traçado das letras, colocá-las dentro da pauta. Mesmo assim alguns pais não compraram. Esclareci também que algumas crianças não trazem o material completo desde o início do ano. Mesmo os que foram distribuídos pela prefeitura. (Caderno de campo, 06/05/2008)

No APÊNDICE S estão alguns exemplos de atividades que envolvem cópia.

A) Frase sobre um papagaio verde

Este primeiro exemplo diz respeito a uma atividade de cópia sem planejamento prévio. As circunstâncias levaram a professora a tomar essa decisão.

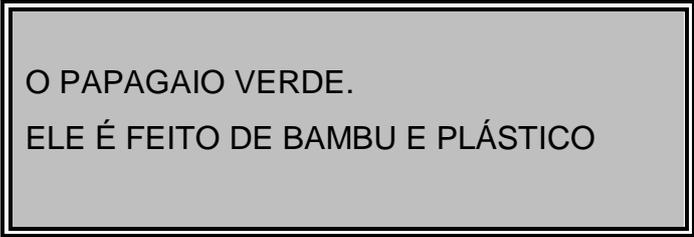
A situação iniciou-se na roda de conversa, que acontece toda segunda-feira, sobre o que cada um fez no final de semana, e a brincadeira de soltar papagaio foi muito comentada. As crianças demonstraram saber muito sobre o assunto e relataram com detalhes como e aonde brincavam. Rosa ressaltou os perigos de soltar papagaios próximos aos fios de energia e nas lajes das casas. Conversou também sobre os perigos do cerol.⁸³

Por incrível que pareça, nesse exato momento, a rabiola⁸⁴ de um papagaio ficou presa na grade da janela da sala. Imediatamente as crianças reconheceram o brinquedo, correram e conseguiram pegá-lo. Rosa pediu a uma criança que buscasse o brinquedo caído fora da sala, e ele foi passando de mão em mão. Rosa perguntou sobre o material e o modo como é feito um papagaio. As crianças pareciam especialistas no assunto.

Após a conversa, Rosa convidou uma criança para escrever PAPAGAIO no quadro e outra para escrever VERDE.

Como de costume, algumas crianças escreveram e leram indicando com o dedo cada parte da palavra. As outras, assentadas no chão de frente para o quadro, acompanhavam.

A frase criada e escrita no quadro deve ser copiada pelas crianças:



O PAPAGAIO VERDE.
ELE É FEITO DE BAMBU E PLÁSTICO

⁸³ Mistura cortante de vidro moído e cola que se passa na linha com que se empinam papagaios ou pipas, a fim de que possa talhar a linha de outro papagaio ou pipa quando ambos estão no ar; cortante, preparo, tempero. **Fonte:** *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 2009.

⁸⁴ Rabo de papagaio, de papel ou plástico.

B) Copiar a reescrita coletiva da história da Galinha Ruiva

Outro exemplo é a cópia da reescrita da História da galinha ruiva que está relacionada ao projeto Uma história puxa a outra. Embora o que destacamos aqui seja a cópia, registramos que houve também desenvolvimento de produção escrita do texto, quando as crianças participam reelaborando a narrativa já conhecida, enquanto a professora, simultaneamente, a escrevia no quadro. Nesse caso, fica evidenciado o trabalho da escrita da linguagem; em outros, como a atividade de escrita de bilhete descrita no APÊNDICE S, o foco é a função social. Em ambos os casos, a cópia seria o gesto final.

Para iniciar essa atividade, Rosa lê todas as páginas já escritas, depois inicia a reescrita no quadro. Com ajuda das crianças, reescrevem a parte combinada, intervindo na escrita correta da palavra ASSAR. Para isso, segue a mesma estratégia: convidou algumas crianças para escreverem no quadro a palavra ASSAR, a sua maneira, “do seu jeito”. A professora falou: “A-SSAR. A-SSAR”. (ressaltando o som do S)

Em seguida, pediu para uma criança buscar o dicionário na biblioteca e conferiu qual das escritas estava correta.

As crianças, então, iniciaram sua cópia. Rosa andava pelos grupos indicando com o dedo ou com as marcações gráficas (x ou bolinhas) o espaço a ser seguido. Ao perceber que algumas crianças emendavam as palavras ou separam em partes não previstas, chamou atenção de todas para esse aspecto, destacando-o no quadro. Para isso, ela coloriu com giz o espaço entre as palavras. Mais uma vez, convidou alunos para contarem, a seu modo, as palavras. Contou e recontou três vezes. Só então autorizou retomarem suas cópias.

C) Copiar bilhete para lembrar-se de trazer ingrediente para o bolo de fubá

Ainda explorando a História da galinha ruiva, Rosa propôs à turma que fizessem um bolo de fubá. Após conversarem sobre a necessidade de cada criança

trazer um ingrediente para fazerem a receita, a professora escreveu, negociando o texto com as crianças, o seguinte bilhete no quadro:

ESTAMOS ESTUDANDO A HISTÓRIA DA GALINHA RUIVA. ASSIM COMO ELA, VAMOS FAZER NA ESCOLA, UM BOLO DE FUBÁ. PARA ISSO PRECISO LEVAR PARA A ESCOLA: *QUEIJO RALADO* CONTO COM SUA COLABORAÇÃO.
BEIJOS _____

As crianças copiaram em seus cadernos, Rosa completou escrevendo o que cada um deveria trazer. As próprias crianças assinaram após a palavra beijos. O caderno foi levado para casa para ser mostrado aos seus responsáveis e cumprida a sua função comunicativa.

D) Copiar textos de fichas

As propostas de cópias mais frequentes são as de pequenos textos preparados em fichas pela professora (ainda no APÊNDICE S). Elas ocorrem nas situações nomeadas por ATIVIDADES no planejamento escrito diariamente pela professora no quadro. Algumas vezes, os textos são lidos primeiramente em roda, depois escolhidos pelas crianças. Noutras vezes, a professora distribui adequando o tamanho do texto à avaliação, que ela faz, da possibilidade de seus alunos copiarem. Nesse caso, os mais autônomos e competentes nessa tarefa ganham os textos maiores. Há também ocasiões em que ela pede para as crianças lerem suas cópias ou fichas escolhidas. Avaliou-se que tal ocorrência pode ter a intenção de evidenciar alguma correção necessária, para treinar leitura ou, ainda, demonstrar que a cópia está correta. Essa é realmente uma atividade de cópia, mas trata-se também de uma situação de leitura, em que se busca, segundo Rosa, fluência em leitura. Embora possamos relacionar tal atividade às capacidades de leitura

anunciadas no volume 2 da Coleção, apuramos que este material foi produzido pela professora Rosa antes mesmo de sua participação na formação com a Coleção, portanto, não é consequência da mesma. Também precisamos relativizar essas afirmações, lembrando que não é a Coleção que inaugura a ideia de fluência em leitura, já presente na tradição escolar como meta. A diferença talvez esteja na concepção que rege o trabalho com fluência.

4.3.3 Escrever listas

(27 ocorrências identificadas)

Como destacado na atividade de formar palavras, a diferença entre esta atividade e a de escrever listas é que, nas listas, a principal referência para as crianças está relacionada ao conteúdo do que deve ser escrito, no caso, a temática.

As informações fornecidas por Rosa a toda a turma ou sua ajuda mais direcionada a um aluno ou pequeno grupo levam em conta a sua interpretação sobre a necessidade de intervenção em cada caso e no decorrer da própria atividade. O processo de revisão, que ocorre de modo coletivo, também é semelhante ao de formar palavras, quando Rosa realiza o processo de composição, analisando fonologicamente parte por parte da palavra.

Exemplos dessa proposta podem ser encontrados em atividades vinculadas tanto ao projeto Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC), na exploração da letra E, proposta de escrita dos nomes das partes do corpo do elefante, quanto aos projetos relativos a datas comemorativas por exemplo, 5 de Junho – Dia do Meio Ambiente, na proposta de escrita de nomes de dez animais. Outros exemplos de listas, desenvolvidas pela professora Rosa, encontram-se no APÊNDICE U.

De acordo com minhas observações, enquanto Rosa ajudava as crianças do Grupo 1 (pré-silábicas), as de outro grupo acompanhavam, de longe, suas intervenções, perguntando para ela e para os colegas sobre a escrita de determinadas sílabas, copiando tanto palavras do alfabeto ilustrado colado na parede quanto as escritas dos colegas. Além disso, Rosa, de vez em quando, levantava e olhava as atividades dos outros dois grupos, indicando uma ou outra

palavra em que faltavam letras – pedia para a criança ler e pensar quais outras letras ela conseguiria descobrir –, sonorizava a palavra em sílabas ressaltando o som de algumas letras.

Deste modo, assim como identificado anteriormente, temos diferentes possibilidades de escrita na produção de uma mesma criança.

Ressaltamos que a atividade lista com imagem também ocorre em caráter avaliativo. Nessa situação, Rosa recolhe os trabalhos, analisa um a um, agrupa-os por nível conceitual de escrita e os inclui nos blocos de avaliações entregues aos pais no dia da reunião.

Esse tipo de avaliação ocorre em substituição ao uso do livro didático, previsto para as sextas-feiras, conforme quadro de planejamento (FIG. 31), onde está escrito LIVRO, à caneta, de modo diferenciado, sugerindo que sua inclusão foi feita após a finalização de tal quadro. De fato, o uso do livro didático concorre com outras atividades previstas para o mesmo período da aula de sexta-feira, revelando não ser fonte de consulta da professora. Se nem o livro didático, nem a Coleção são parâmetros para seu trabalho de alfabetização, o nível evolutivo da escrita das crianças seria o foco? Reforçamos aqui, a hipótese, já levantada, de que a sua leitura da teoria construtivista seja sua principal referência.

Na hora do recreio, eu e Rosa conversamos sobre essa atividade e as suas intervenções. Ela explicou que, no momento em que faz suas intervenções, algumas crianças a surpreendem; no entanto, ao trabalhar sozinhas, pouco ou nada produzem. “[...] por isso estou pensando também em reagrupar as crianças por diferentes hipóteses e não somente em 3 subgrupos”. (Caderno de campo, 27/06/2008)

As intervenções realizadas por Rosa no Grupo 1, crianças pré-silábicas, sugerem a nós a intenção de levar as crianças a analisarem fonologicamente as palavras. No entanto, quem fazia a divisão das sílabas e batia palmas ela era mesma. Ela também esticava o som de algumas letras, ressaltando-as de tal maneira que tornava mais fácil sua identificação pela criança. Além disso, utilizava outros recursos, como dizer que “a língua treme” na ocorrência do som de R brando. Por exemplo, ao perguntar com quais letras se escrevia RE de JACARE, as crianças não se lembraram; então, ela falou sobre a língua tremendo e, assim, elas indicaram a letra R.

Outro dado frequente é que, para a maioria das atividades de alfabetização, a instrução e a discussão são coletivas, promovendo interação e circulação de informações no interior dos grupos e entre eles. No entanto, há sempre um produto individual para ser colado no caderno.

Mas o que se destaca, mais de uma vez, é a focalização da professora na aquisição do sistema de escrita e o seu referencial psicogenético para avaliar, agrupar e fazer determinadas intervenções.

4.3.4 Localizar letra em alfabeto ou texto

(33 ocorrências identificadas)

Trata-se de atividade de identificação de determinada letra, a qual se reproduziu na maioria das etapas correspondentes ao ensino de cada letra do alfabeto, principalmente dentro do projeto ABC, podendo ser considerada, portanto, uma atividade representativa. Por exemplo, exploração da letra G no alfabeto situado à margem direita da folha e em texto curto, já descrita neste capítulo (APÊNDICE T).

4.3.5 Localizar palavras e partes de palavras e escrever palavras⁸⁵

(28 ocorrências identificadas)

No Projeto ABC, para introduzir uma nova letra do alfabeto, Rosa distribuiu um pequeno texto contendo palavras com a letra trabalhada (APÊNDICE T). Ela lê o texto, conversa e pergunta sobre o significado de algumas palavras, escuta as ideias das crianças para depois explicar com as suas palavras.

Após reler o texto, pede para as crianças circularem as palavras que tenham a letra focalizada, tanto no início quanto no meio das palavras.

⁸⁵ Transcrição de vídeo.

Para conferir as palavras marcadas, Rosa convidou algumas crianças para escrever no quadro as palavras com a letra circulada.

Por último, a professora lê o texto mais uma vez e pede às crianças que façam um desenho referente à temática, recortem e colemb a atividade no caderno 4.

O que vimos nessa atividade faz parte de um esquema bastante recorrente: o processo de revisão coletiva da atividade. Rosa não realiza revisão individual das atividades nos cadernos, embora esteja atenta à produção das crianças. Ela passa de mesa em mesa, aponta com o dedo, pede para a criança rever sua tarefa, para pedir ajuda a um colega, ou oferece informação diretamente. Nesse último caso, fica mais evidente o uso do quadro para socializar a informação, oferecer modelo escrito para que as crianças confirmem, autonomamente, suas marcações, além de intervir na escrita das crianças. Este é um esquema que garante o controle coletivo do trabalho – no qual cada criança pode se valer da intervenção direcionada para as outras, ao mesmo tempo em que a professora aponta ajustes individuais – e tem um valor pragmático-pedagógico. Mas o tipo de intervenção que a professora faz baseia-se nas interações, demonstrando os paradigmas interacionistas que estão servindo de fonte e de referência para sua atuação.

As atividades descritas acima – formar palavras, copiar, localizar letras em alfabeto ou texto, escrever lista e escrever frase – fazem parte do repertório de Rosa e se concretizam de diferentes formas: coletivamente, em subgrupos e individualmente; com registro no quadro, fichas reutilizáveis e registro em atividades impressas; confeccionadas por Rosa, selecionadas em coleções ou elaboradas por meio de montagem, quando Rosa recorta imagens de diferentes fontes e cria enunciados de acordo com sua intenção, por exemplo, abordar determinada palavra.

Se analisarmos apenas a atividade impressa e as fichas, poderíamos conduzir nossa análise a uma aposta forte da professora no material e na autonomia do aluno em investir em sua própria aprendizagem. No entanto, as descrições demonstram o investimento da professora em levar seus alunos à reflexão sobre o sistema de escrita, à troca de informações e conferência de seus resultados tanto entre eles quanto com a professora.

Podemos identificar também a presença das capacidades relacionadas ao eixo Apropriação do sistema de escrita (v. 2, p. 36-37), principalmente as

relacionadas ao Domínio das convenções gráficas, ao Conhecimento do alfabeto e à Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.

Quanto ao uso de textos e formulação de frases, estas atividades estão a serviço da análise do sistema de escrita, não sendo evidente o investimento da professora no desenvolvimento de capacidades relacionadas à leitura e produção de texto.

Podemos ressaltar também o tipo de letra usada nas atividades. Todos os textos preparados pela professora são produzidos em letra de imprensa maiúscula. No mês de setembro, o planejamento exposto no quadro começou a ser escrito em letra de imprensa minúscula. Rosa iniciou esse trabalho chamando atenção das crianças para o traçado e mostrando sua representação no alfabeto afixado na parede. Em 3 de novembro de 2008, o para casa começou a ser escrito em letra de imprensa minúscula.

Rosa nos informou que utiliza a letra de imprensa maiúscula pela facilidade do traçado, mas que não deixa de mostrar as outras. Há livros de literatura e outros impressos públicos, como os panfletos, que circulam na sala com letra de imprensa minúscula. Até mesmo no alfabeto colado na parede há letras minúsculas e maiúsculas, de imprensa e cursiva.

A descrição da rotina de trabalho da professora Rosa – apresentada aqui, primeiramente, em recorte das atividades realizadas em dois dias consecutivos de aula e dos projetos pedagógicos relacionados à aquisição do sistema de escrita, depois, no mapeamento de atividades – permite apontar, entre outras questões e de modo geral, que a estrutura de seu trabalho pedagógico tem como principal referência a leitura que faz do construtivismo e do interacionismo; sua atuação baseia-se no referencial psicogenético, quando avalia, agrupa e intervém, por exemplo.

Na estrutura desse trabalho, relevam-se conteúdos e sistematização da escrita em detrimento de um contexto rico, propiciador de reflexão sobre esse sistema, em que o ensino de estratégias de leitura e produção de textos ampliem o nível de letramento dos alunos. Não há um trabalho sistemático em que a leitura e a escrita surjam das necessidades da sala de aula e tenham funções mais ampliadas.

Por outro lado e mais pontualmente, o mapeamento feito permite apontar estratégias pedagógicas que, embora não sistematizadas, na maioria das vezes, favorecem as condições de ensino e aprendizagem da escrita.

Segundo os dados apresentados no quadro de planejamento (FIG. 31 e 32) cuja base são as atividades de sala realizadas e produzidas pela professora Rosa – como também aquelas relacionadas às datas comemorativas e ao projeto Uma história puxa a outra, afixadas no caderno 1, e ao Projeto ABC, afixadas no caderno 4, podemos constatar que Rosa desenvolveu atividades diversificadas e em grande volume, totalizando 550 registradas. Destas, quando extraímos as atividades de desenho, colorido e decoração de letras, restam 315 relacionadas diretamente à alfabetização. Tal número poderia ser ampliado, se levássemos em conta que muitas dessas atividades se desdobram em intervenções orais, em interações entre as crianças ou mesmo em novas atividades que não constam no registro dos cadernos – como a escrita de palavras no quadro, muito frequente no trabalho de Rosa, que só aparece se descrevermos as interações ou montagem de palavras com letras móveis em fichas, descritas no APÊNDICE N. Consideramos, em nossa análise, que esses desdobramentos potencializam as condições de ensino e de aprendizagem da escrita.

4.3.6 Escrever frase

(22 ocorrências identificadas)

Às vezes, após trabalhar formação de palavras, como, por exemplo, a cruzadinha – atividade descrita nos APÊNDICE M e R – ou formação de palavras a partir de sílabas numeradas (APÊNDICE V), Rosa propõe a formação também de frases a partir de cada palavra da formada. Na maioria das vezes, as crianças ajudavam nessa formação, em situação coletiva. Enquanto ditavam, a professora escrevia as palavras no quadro. Em seguida, as crianças as copiavam no caderno.

Há também exemplos de atividade individual de escrita de frase a partir da seleção de palavras feita pelas crianças.

4.4 Conclusão

Este conjunto de dados apurados nos permite dizer que a professora investiu, durante todo o ano, em atividades objetivadas em levar seus alunos a refletir sobre o nosso sistema de escrita, criando, conferindo e comprovando suas hipóteses sobre a escrita. No entanto, devemos considerar também que essas hipóteses estão diretamente relacionadas à qualidade do material sobre o qual são formuladas. Nesse sentido, o ambiente material e social em que se produz a atividade é justamente o contexto sobre o qual as crianças comprovam suas hipóteses; ou seja, existe uma relação de reciprocidade entre esses ambientes: quanto mais a criança atribui significado aos usos da escrita, maiores serão suas possibilidades para elaborar hipóteses sobre a própria escrita; quanto mais ela compreende a escrita, mais amplificadas serão suas condições de uso, embora, na prática observada, as atividades de reflexão superem aquelas de uso social da escrita.

As escolhas – o que é feito sobre o material oferecido e o ambiente de uso da escrita criado para e com as crianças – mantêm relação com a concepção de ensino e de aprendizagem que a professora assume, a construtivista. De outro modo, no caso em questão, os projetos, o alfabeto ilustrado, os cadernos, os materiais elaborados comercialmente e os produzidos pela própria professora nos informam sobre sua concepção de ensino e sobre as fontes que utiliza – por exemplo, a coleção didática Alfabetização silábica Tin-do-le-lê, da editora Gráfica Claranto, e a Ciranda das letras, da editora Ciranda Cultural –, as quais parecem passar ao largo do livro didático e do material de formação analisado nessa tese, demonstrando a força de paradigmas divulgados antes da formação e ordenadores do trabalho da professora. As intervenções, os agrupamentos flexíveis e a organização do tempo também refletem as concepções que sustentam o seu trabalho pedagógico.

Parece-nos claro que ela não se baseia, única e exclusivamente, em uma concepção de ensino e de aprendizagem. Quando estabelece uma sequência de ensino rígida ou ordenada – a sequência do alfabeto, em seu principal projeto de alfabetização, o Projeto ABC –, tende a convertê-lo em um guia para a organização das atividades com as crianças. Trata-se, então, de uma professora que, utilizando

parte das teorias psicogenéticas, faz intervenções de forma sequenciada e ordenada. As questões de base mais linguística, trabalhadas pela Coleção, parecem encontrar pouca ressonância em seu trabalho, por exemplo, quando descarta questões que podem perturbar sua lógica: no caso da percepção das crianças sobre sons que não são registrados – como o *i* de *vem* –, ela opta pelo uso do dicionário em detrimento da reflexão sobre possibilidades. Considerando o esquema base desse projeto ABC – a exploração de uma principal letra, V, por exemplo, quando a professora passa a escrever palavras iniciadas com essa letra, oferece uma atividade reproduzida para cada aluno, como a cruzadinha, cujas palavras tenham a letra V, e um texto curto como o da canção *Viuvinha*, em que palavras iniciadas com a letra V são recorrentes, tudo para explorar sua composição e as diferentes formações silábicas com tal letra (VIUVINHA, VESTIDO, VEM E NOIVO) –, conclui-se que tal contexto de seleção e ordenação pode significar a desconsideração do valor de uso e das funções sociais da escrita. Vê-se que a relação entre fonema e grafema persistiu em quase todas as atividades em que o objetivo da professora era levar seu aluno a refletir sobre o nosso sistema de escrita, e isso não encontra correspondência no material de formação, a Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Por outro lado, reconhece-se que há grande frequência da abordagem de pequenos textos, com palavras e letras repetidas, como parlendas, poemas e canções, com o intuito de se fazer a exploração gráfica, como os espaços entre as palavras, a identificação de letras e palavras ou a retirada de palavras a serem escritas e analisadas com as crianças. Nesse sentido, observamos a intenção da professora em propor atividades e textos lúdicos, buscando temáticas que possam agradar, envolver e fazer sentido para as crianças. Isso reflete também a tendência de selecionar textos presentes na cultura infantil – muito comum na didática que se desenvolveu a partir das ideias construtivistas – em detrimento de outros textos mais representativos da cultura escrita, essa última reforçada na Coleção Instrumentos da Alfabetização.

No entanto, constatamos também certa carência de tipos de materiais que caracterizariam um contexto rico de cultura escrita, composto não apenas pelos textos escolares, mas também por materiais comuns e frequentes na sociedade extraclasse.

Como podemos ver, ora o trabalho de Rosa se assemelha, em alguns aspectos, ao modo de trabalhar dos professores que fazem opção pelo método

silábico, ora a semelhança se dá com o modelo de ensino de base fônica, ou ainda, outras atividades desenvolvidas por ela poderiam nos conduzir à conclusão de que há também uma relação de semelhança com a proposta de trabalho do método analítico. Esse aparente ecletismo parece vir a serviço de um eixo central na alfabetização que a professora pratica, que é o domínio, pelas crianças, da escrita da linguagem. Se Rosa se encontra em posição mais confortável para reforçar estas opções, talvez seja pelo sucesso alcançado nesse tipo de aquisição específica.

Temos, ainda, o investimento da professora em trabalhar com agrupamentos e em propor atividades em que as crianças possam ajudar umas as outras, promovendo interações, além das revisões coletivas em que as crianças são levadas a explicitarem suas hipóteses, o que guarda semelhanças com concepções construtivistas.

Por fim, não podemos desprezar a quantidade excessiva de atividades de colorir, desenhar e decorar, 235, que implica em grande desperdício de tempo, seja por causa da baixa qualidade das imagens (estereotipadas e, muitas vezes, sem relação com a atividade que acompanham), seja pela falta de finalidade da atividade (muitas vezes, proposta apenas para cobrir tempo ocioso e entreter criança). Não estamos colocando em xeque a relevância da arte na escola, mas sim a relevância desse tipo de atividade para a formação das crianças, principalmente no contexto de alfabetização em que é oferecido, pois em nada contribui para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

O que temos, então, é a coexistência de diferentes métodos e concepções de ensino e de aprendizagem, os quais ganham relevância de acordo com o contexto de ensino que a professora promove e com a avaliação que ela faz dos conhecimentos que seus alunos já possuem e dos que devem adquirir. E mais, não há dúvida de que o filtro acionado pela professora para realizar suas escolhas é influenciado por sua história de vida, os saberes construídos ao longo de sua experiência pedagógica e os resultados obtidos por meio de sua experiência metodológica.

Os dados examinados por Coutinho-Monnier (2009), em sua tese de doutorado, corroboram com nossa análise, pois evidenciam que, no caso de sua pesquisa, as docentes buscam desenvolver rotinas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita que forjam suas práticas alfabetizadoras a partir da criação de “métodos próprios”.

Assim, o que o professor coloca em jogo no momento mesmo de seu trabalho de alfabetização não é resultado único de uma formação, como a oferecida pelo programa de formação Instrumentos da Alfabetização, tampouco não é uma transposição direta do conhecimento produzido em instâncias oficiais, como o meio acadêmico. O que se tem é um rico processo de (re)criação produzido mediante as informações acadêmicas disponíveis, os programas de formação, as trocas entre os companheiros de trabalho e o trabalho de sala de aula, constituindo-se num universo real de professores e alunos reais, de carne e osso, com suas histórias, dilemas, necessidades e desejos que interferem definitivamente naquilo que é ensinado e aprendido, no modo como e quando será ensinado e aprendido.

Capítulo 5

Avaliação: apropriações da Coleção feitas pela professora

O papel das avaliações sistêmicas da alfabetização tem intensa relação com as motivações que desencadearam a oferta de curso de formação para professores nas duas redes de ensino envolvidas nesta investigação, as quais visavam à melhoria dos seus resultados em função de processos de avaliação em grande escala por que passaram. Efeitos negativos dessa perspectiva e a interferência desse contexto na formação continuada de professores já foram apontados na avaliação de cursos de formação. (FRADE, 2010) Conforme já foi descrito, a Coleção trabalha com questões mais amplas da alfabetização e do letramento, mas também dedica dois volumes à temática do diagnóstico e avaliação – volume 3 e volume 5, respectivamente Avaliação Diagnóstica da Alfabetização e Monitoramento e Avaliação da Alfabetização –, no entanto apontada como componente do trabalho do professor e da escola.

No decorrer desta pesquisa, constatou-se que outra dimensão de monitoramento e controle tem repercutido na relação dos sistemas de ensino com as escolas e com os professores. Os dados também apontam documentos de registro formais, enviados pelas secretarias de educação, e pessoais, feitos pelos professores, que visam ao acompanhamento de resultados. Dessa forma, a categoria avaliação, incluindo sua manifestação nos registros de professores e seus efeitos políticos na recepção da Coleção, acabou se tornando de grande importância para a compreensão do tema deste nosso estudo. Os sujeitos desta pesquisa revelaram alternativas próprias para lidar com o acompanhamento de resultados, indicando certa autonomia para a realização desse trabalho, mas os dados revelam também que suas ações são negociadas com as exigências institucionais. Uma das professoras entrevistadas ressaltou o aspecto negativo do vínculo criado entre modelo de avaliação e formação de professor, o que será melhor discutido no capítulo seguinte.

Neste capítulo, trataremos, especialmente, da dimensão da avaliação no trabalho da professora Rosa, descrevendo o modo como apropria, transforma e (re)cria as atividades propostas pelo programa de formação Coleção Instrumentos da Alfabetização, para apontar, a partir da análise dos dados, o tipo de relação que o professor mantém com este material.

No entanto, antes, a opção é apresentar as fontes usadas pela professora Rosa na elaboração de atividades e projetos desenvolvidos com seus alunos.

5.1 Práticas de avaliação da professora Rosa

A partir da apresentação das práticas de avaliação desenvolvidas pela professora Rosa – diagnóstica, processual, reunião de pais e relatórios –, analisaremos a relação com as propostas de avaliações constantes dos volumes 3 e 5 da Coleção, Avaliação diagnóstica da alfabetização e Monitoramento e avaliação da alfabetização, respectivamente.

Para a estruturação deste capítulo, destacamos na coleta de dados três fontes de evidência: a observação direta e sistemática da prática de avaliação da professora em sala de aula e de alguns momentos de seu planejamento em casa; os registros em notas de campo e as entrevistas; e a análise de documentos escritos tanto pelos alunos quanto pela professora, principalmente seus dois cadernos de registro, o de anotações diárias e o de planejamento.

Dentre várias metodologias utilizadas para entrevistar a professora Rosa, optou-se, aqui, pela estratégia de deixar à mostra a Coleção, levantando a hipótese de que a presença do material, na interação com a professora, ajudaria a evocar algum tipo de menção ao seu conteúdo e contribuir para a análise da apropriação da Coleção feita pela professora.

Em uma de nossas entrevistas, folheando o volume 5, Monitoramento e avaliação da alfabetização, página 40, ficha 1, Registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica (FIG. 40), a professora afirmou que ela se apropriou das grades e quadros da Coleção para registro do nível conceitual de escrita dos alunos – não sabemos se reconhecendo no material aquilo que já faz ou sua concepção, se

concordando com o que acaba de descobrir ou, ainda, se redescobrimo uma fonte de consulta.

Instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos

Fiche 1 - REGISTRO CONSOLIDADO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Escola: *Escola Alfa*
 Professora: *LUCIA*
 Período de avaliação: *Fevereiro / 2005*

Turma: *1º Ano do ensino Fundamental*
 Total de alunos: *30*

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	* DIFICULDADES (Alunos)
1 Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação	3	2	25	2, 5, 9
2 Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	3	5	22	2, 5, 9
3 Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	7	5	18	2, 5, 9, 15 19, 24, 26
4 Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	9	4	17	2, 5, 9, 15 19, 24, 26, 27, 29
5 Domina a natureza alfabética do sistema	10	6	14	*
6 Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/ fonemas	10	8	12	*
7 Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante-vogal)	10	6	14	*
8 Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14	*
9 Compreende globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal	5	3	22	*
10 Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	11	9	10	*
11 Infere informações a partir do texto lido (pela professora)	10	12	8	*
12 Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24	*
13 Lê com maior ou menor fluência	10	12	8	*
14 Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25	*
15 Escreve, com autonomia, palavras com grafia desconhecida	10	8	12	*
16 Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12	*
17 Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pela professora	18	2	10	*
18 Produz textos curtos	18	6	6	*

NÍVEL 1 - Capacidades não desenvolvidas
 NÍVEL 2 - Capacidades em desenvolvimento
 NÍVEL 3 - Capacidades desenvolvidas

Obs: a última coluna (*) representa a marcação da professora em relação a alunos que necessitarão de acompanhamento mais intenso, por estarem no nível 1 das capacidades (esboço de registro)

30

FIGURA 40 – Ficha 1, volume 5: Registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica

Fonte: Volume 5 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Aqui, olha, é mais ou menos isso aqui. Esse tipo de organização eu acho legal porque aí eu enxergo o menino. O que ele tá dando conta, ele usa letras, como ele tá. Aqui tem até sugestão de atividades, de ditado, onde a própria criança desenha (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

O instrumento: elaboração, aplicação, análise e registro

Ficha I. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas

Aluno(a): Paulo Batista

Idade: 6 Ano: um

Escola: Raul Soares

Professora: Marly Período de avaliação: 1º bimestre

Data do registro: 30/03/04

CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1 (não desenvolvida)	NÍVEL 2 (domínio parcial)	NÍVEL 3 (consolidada)	OBSERVAÇÕES QUANTO A DIFICULDADES DO(A) ALUNO(A)
1			X	
2			X	
3		X		
4		X		
5	X			
6	X			
...	

FIGURA 41 – Ficha 1 do volume 3: Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas
Fonte: Volume 3 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Sobre um quadro que preenche com o nome dos alunos, as capacidades e o nível de desenvolvimento, semelhante à ficha 1 do volume 3 (ver FIG. 41 e 42, a fonte e a apropriação), Rosa afirmou que a Secretaria de Educação encaminha o quadro para ser preenchido. Então, o único quadro em que as capacidades aparecem detalhadamente não foi produzido pela professora; no entanto, para preenchê-lo, possivelmente, elaborou a avaliação baseando-se na Coleção. Nesse caso, a retomada teria sido conduzida pela necessidade de se prestar contas, cuja probabilidade é maior, porque houve demanda externa à sala de aula ou à escola.

mostrou o seu quadro (FIG. 43), que segue critérios não abordados, explicitamente, nos volumes da Coleção e tem matriz na perspectiva psicogenética da aprendizagem da escrita. Na Coleção não há quadro que aborde tal tema.

DIAGNÓSTICO PARA ORGANIZAÇÃO DOS REAGRUPAMENTOS/2008 - PORTUGUÊS/ ALFABETIZAÇÃO					
Alunos que não lêem nem escrevem alfabeticamente (não alfabetizados) (Garatufa/ Pré-silábico/ silábico)	Alunos que apresentam leitura, interpretação e escrita com muitas dificuldades - trocas e omissões (Silábico- alfabético)	Alunos que apresentam leitura e escrita num nível regular de desempenho (Alfabético mais inicial)	Alunos que apresentam leitura e escrita num bom nível de desempenho (Alfabético mais avançado)	Alunos que apresentam leitura e escrita num ótimo nível de desempenho (Alfabético ortográfico)	Observações Gerais
ADRIAN (S) AMANDA A. (PS) EDER (S) JÚLIA (S) JHENYFFER (S) LEONARDO (S) LETÍCIA (S) MIRLEY (PS) NATAN (PS) SILAS (S) VITOR (S) YASMIN (S) PATRICKY (S) ROSILAINE (S)		AMANDA M GABRIELLY DANDISON PEDRO H. VALDIRENE VITÓRIA	RAQUEL THIAGO LAURA	JONAS MATEUS LDRENA LUANA ANA LAURA	AMANDA A AVANÇOU JÁ IDENTIFICADAS FICAM AS VOGAIS JHENYFFER É NOVATA

FIGURA 43 – Diagnóstico para organização dos reagrupamentos/2008 elaborado pela professora Rosa

Fonte: Volume 5 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

O uso da psicogênese da alfabetização para interpretar a escrita das crianças seria um conjunto de informações conceituais e de disposições gerais, apropriado e incorporado, que, como *habitus*, precisa ser adaptado pelo sujeito (a professora) a cada conjuntura específica de ação (trabalho pedagógico). Ela então age, simplesmente, de acordo com o que aprendeu, em socialização anterior, no interior de um grupo social determinado. Aqui podemos pensar na força da apropriação e incorporação do paradigma construtivista na prática da alfabetização.

Numa comparação entre o material oferecido pela Secretaria e os quadros apresentados pela Coleção, a professora escolhe os segundos, quando se refere à identificação das capacidades a serem trabalhadas em cada ano do ciclo de alfabetização, inclusive afirmando que os leva como suporte para a reunião de pais (FIG. 43). Conversando sobre esses dois quadros, Rosa analisa que o material fornecido pelo Núcleo Alfabetização e Letramento fica sem finalidade, já que não há

retorno da supervisora e outros profissionais do Núcleo sobre os dados registrados pela professora.

Nesse sentido, a professora, se não reconhece, sugere que o material da Coleção pode suprir sua necessidade de confrontar resultados e estabelecer metas, servindo como guia de consulta.

Ainda, nessa entrevista, ao folhear a Coleção, comentamos que, durante a explicação sobre o modo como planeja seu trabalho cotidiano e produz atividades, em nenhum momento ela se referiu à Coleção. Rosa justificou:

Esses livros estão ligados mais a teoria, a base do estudo que eu desenvolvo. Mas quando se fala em atividade eu vou no material em si. Aquele que eu recorto, colo. Quando eu monto atividade de avaliação eu venho aqui no material (Coleção) e olho.

Eu tenho um monte de atividades aqui (Coleção) que dá para trabalhar? Tenho. Agora, na hora de montar a atividade, o que o menino vai fazer, sinceramente, eu não olho aqui. Eu vejo a capacidade que eu tenho que desenvolver e busco nessas outras coleções. (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Tendo em vista este comentário da professora, é preciso indagar o que significa “material em si”: se se trata de materialidade, ou seja, aquilo que, materialmente, vai para a sala de aula, para as mãos do aluno, ou trata-se daquilo que pode ser adaptado por ela.

Como visto no capítulo anterior, por exemplo, em Atividade diversificada em subgrupos, Rosa esclarece que as atividades preparadas em sua casa são retiradas de coleções didáticas escolhidas conforme o que ela quer trabalhar no dia, sem, no entanto, seguir a ordem das atividades ditada nas coleções. Quando a professora se refere a “material em si”, sugere a indicação de atividades, as quais podem tanto ser aplicadas tal como apresentadas nas tais coleções, quanto adaptadas conforme sua necessidade. Mais uma vez, as coleções de banca ganham valor como fonte para seu trabalho em sala de aula.⁸⁶

O fato é que, para a seleção das atividades a serem desenvolvidas em sala, a professora Rosa esclarece que não utiliza como critério as capacidades

⁸⁶ Esse movimento de adaptação feito pela professora Rosa é explorado no Capítulo 6, especificamente quando tratamos do conceito de bricolagem.

específicas indicadas na Coleção e, inclusive, afirma que essa articulação nem foi discutida com suas colegas de trabalho na escola.

A perspectiva, adotada pela Coleção, de apresentar pressupostos teóricos acrescidos de exemplificação de como se constrói uma atividade, detalhada no volume 6, parece passar despercebida pela professora. Ou talvez passem por lógicas distintas a concepção dos autores da Coleção, no caso, professores universitários, e a concepção dos professores alfabetizadores acerca do que seja abordagem prática.

Aqui é necessário apontar a advertência feita por Frade (2010) de que a produção de textos para formação de professores é um processo complexo: a produção de textos de divulgação para a formação de professores por pesquisadores de várias áreas tem sido um desafio, uma vez que produzir para docentes em exercício não é apenas pensar uma transposição de um conhecimento científico para um conhecimento pedagógico. Significa muito mais do que isso; é pensar em questões epistemológicas, nos problemas que os professores enfrentam, no seu modo de pensar, nos seus repertórios. Isso nos obriga a adquirir e a desenvolver competências específicas para escrever para esse interlocutor. Ressalta-se, então, que as políticas de formação têm efeitos nas nossas próprias operações discursivas, o que nos leva a uma questão de pesquisa: como isso tem refletido nos nossos textos acadêmicos e de divulgação?

A professora comenta que acha interessante “[...] ter registrado sugestão de organização do professor, para poder na hora de fazer um relatório tá consciente do que tá registrando, de cada aluno, não tá tirando do nada. [...]”; o que pode revelar dois sentidos: o valor pragmático de um modelo de registro necessário de escrita profissional – que tem sido exigido dos professores e parece ter sido incorporado pela professora – e a possibilidade de construir um registro que ajuda a organizar o próprio trabalho.

Eu recebi os 5 cadernos na formação, e o sexto eu recebi depois.

Eu tenho 11 coleções com atividades. Às vezes eu gosto de uma atividade, mas metade dela eu gosto e metade eu não gosto. Eu imprimo, faço recorte da atividade e enxerto outra coisa.

Eu não vejo esse material ser usado na elaboração das atividades aqui na escola. Às vezes eu até faço uma ou outra coisa, mas a participação do

material nas atividades é muito pequena. Eu busco muito mais respaldo na minha própria prática pedagógica do que propriamente nesse suporte pedagógico.

Por exemplo, eu tenho uma criança para caminhar, ela precisa de ter confronto com ideias diferentes. Por exemplo, aqueles silábicos agarrados, depois que ele escreve eu peço para ele ler a palavra e ver se ta faltando alguma coisa (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Fica clara a atenção dirigida pela professora a seus alunos, individualmente, principalmente àqueles que julga em dificuldades para avançar em suas hipóteses sobre o sistema de escrita, a partir das atividades regulares e coletivas. Então, ela cria alternativas individualizadas, a partir de tais coleções de banca, conforme sua avaliação do nível de escrita dos alunos “silábicos agarrados”, o que mostra seu comprometimento em alfabetizar seus alunos, além de evidenciar a psicogênese da escrita como sua orientação teórica.

Embora pareça responder a uma necessidade de explicitação didática, após um período de negação de uma didatização do trabalho de alfabetização, a Coleção parece não encontrar ressonância significativa ou não repercute tão positivamente na escola. Resta ainda perguntar se a Coleção repercutiria, da mesma forma, na prática de outra escola, professora e rede de ensino, com diferente acesso ao material de formação e menos sucesso no trabalho de alfabetização das crianças no primeiro ciclo. Para isso, foram coletados dados em outra escola, de outra rede de ensino, com a finalidade de contrastar os resultados apresentados no capítulo 6 desta tese.

Sabe-se que as decisões dos professores em seu trabalho cotidiano não se dão ao acaso, tampouco são mero improviso, mas sim, influenciadas e constrangidas por inúmeros fatores e saberes num contexto dinâmico e multifacetado.

Deduzimos que, no trabalho cotidiano da professora, conta a sua experiência, capaz de provocar aprendizagem num processo de mediação situado, demonstrando seu saber tácito ou aquilo que ela constrói a partir do que emerge em sala de aula. Nesse sentido, nossos dados afirmam/confirmam aqueles encontrados nas pesquisas de Anne-Marie Chartier e de Huberman, acerca das relações entre conhecimento pedagógico e prática pedagógica. Acrescentamos também as pesquisas realizadas por Frade (2007), especialmente sua reflexão sobre a

importância de se reconhecerem e considerarem as lógicas que ordenam as ações dos professores na sala de aula e na escola. Segundo a autora,

para compreender como eles (os professores) concebem os conteúdos de ensino da língua escrita e como tentam estabelecer uma determinada coerência com as atividades propostas, é preciso que se considerem os diferentes ordenamentos existentes na prática docente (FRADE, 2007, p. 172).

De acordo com Chartier (2007), em geral, os professores ignoram as informações elaboradas pelos pesquisadores e validadas cientificamente, mas distantes da realidade da sala de aula; as pesquisas são transformadas em atividades escolares, e as teorias tornam-se recursos para legitimar práticas não previstas pelos pesquisadores.

Para Huberman (1986), parece evidente que os professores preocupam-se mais com o operacional (o como) e as “teorias práticas” centradas na ação do que com o conceitual (o porquê) e as teorias explicativas, centradas na compreensão de fenômenos sociais.

A professora Rosa indica que usa a Coleção para fazer seu planejamento e para relacionar capacidades e atividades produzidas por ela. Na prática, percebemos que a apropriação, inicialmente, parece ocorrer de fato na elaboração do quadro de planejamento. Analisando seu caderno de planejamento e também as reuniões que presenciamos, encontramos treze quadros: um de nome da criança; um de data de nascimento e telefone; um de aulas especializadas; seis de diagnósticos – nível de construção do sistema de escrita; um de planejamento semanal; e três de quantificação das faltas. Há ainda oito registros de diagnósticos em forma de lista, em que são agrupados os nomes das crianças por níveis de construção do sistema de escrita.

Se somarmos esses quadros do caderno de planejamento aos do caderno de aula, o total aumenta de doze para 21: um de data de nascimento e telefone; um de planejamento semanal; e sete de quantificação das faltas. Não há quadros de diagnóstico sobre nível de construção do sistema de escrita, mas esta informação foi registrada em forma de lista, ocorrendo sete vezes. E, ainda, dois novos elementos foram quantificados, qualificados e registrados em forma de lista:

quatro divisões de subgrupos em nível conceitual de escrita para realização de atividades de alfabetização e três de avaliação de fluência na leitura. Deste último item só ocorreram registros no 2º semestre letivo.

Tendo em vista a constatação de que a professora faz registros sistemáticos de seu trabalho, podemos indagar: a Coleção influenciou realmente a organização do seu trabalho ou ela já sistematizava seu planejamento e dados de avaliação, em quadros e listas, anteriormente ao acesso ao material de formação? Essa é uma pergunta difícil se ser respondida, pois podemos considerar sim, para alguns aspectos e não para outros. Os quadros da professora, contendo a evolução das hipóteses de cada criança e comparando quantos evoluíram ao longo do ano, trazem, com certeza, boas surpresas, e também revelam efeitos de outros paradigmas de formação, como o do construtivismo, que é fortemente marcado em seus registros, levando-nos até a questionar se é possível avaliar os efeitos de uma formação quando ainda é próximo o seu desenvolvimento ou se é preciso esperar certo tempo para que ocorra a “acomodação” do conhecimento.

Perrenoud (1993) questiona o efeito das novas ideias pedagógicas e seu impacto nas práticas, indicando que sua transformação se dá a longo prazo:

[...] é preciso admitir que, no âmbito das práticas pedagógicas, *se fala bastante da mudança, ainda que ela nem sempre surja identificada na ação pedagógica*, salvo para considerar a evolução nas últimas décadas, ou, no máximo, nos últimos cinquenta anos (PERRENOUD, 1993, p. 42, grifo do autor).

Embora esse autor reconheça reformas nas estruturas escolares ao nível do sistema, afirma que não podemos ignorar que as condições de trabalho em sala de aula pouco se alteraram, não passando de aperfeiçoamento dos equipamentos, flexibilidade dos planos de estudo e das diretrizes metodológicas, ou seja, a modernização do *currículum*. Para ele, “são apenas variações – muito lentas, aliás – num esquema de base onde não se verificam mudanças!” (PERRENOUD, 1993, p. 42).

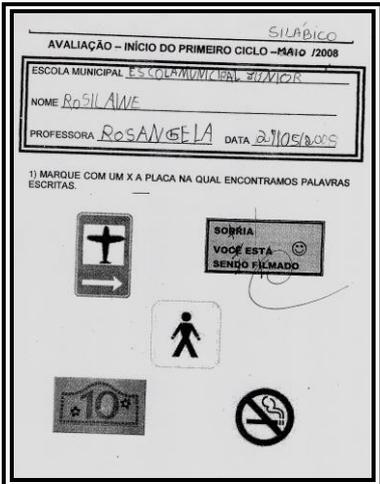
Um dos efeitos de formação recebida que, aqui, identificamos são os constantes reagrupamentos das crianças por nível de escrita, e não se pode afirmar que isto se relaciona ao caderno 5 da Coleção, que discute reagrupamentos, mas

sim que esta estratégia é fruto de um movimento paradigmático antecedente à produção da Coleção.

5.2 Avaliações diagnósticas: a relação entre a implementação feita pela escola e a proposta pela Coleção

Ao relacionar as atividades aplicadas pela professora e as sugeridas no volume 3 da Coleção, Avaliação diagnóstica da alfabetização (QUADRO 7, 8, 9 e 10), identificamos, nas quatro avaliações realizadas, semelhanças e diferenças relacionadas à diagramação, enunciado, imagens, capacidades diagnosticadas, sendo algumas atividades idênticas às propostas no volume 3, outras semelhantes, outras com algumas alterações e, ainda, outras completamente diferentes. A seguir, apresentados alguns exemplos, analisaremos as adaptações e/ou apropriações feitas.

QUADRO 7
Avaliação realizada pela professora Rosa em maio de 2008⁸⁷

Avaliação proposta por Flor (a partir da avaliação proposta pela PBH, e aplicada por ela numa escola municipal dessa cidade)	Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção
	<p>Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação - (Atividade com alteração na diagramação, enunciado e imagens da atividade)</p> 

Continua

⁸⁷ Observamos que a diagramação das avaliações propostas pelas professoras apresenta problemas tipográficos como alinhamento e qualidade das imagens.

Continuação

Avaliação proposta por Flor (a partir da avaliação proposta pela PBH, e aplicada por ela numa escola municipal dessa cidade)

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

2) ESCREVA, NOS QUADRINHOS ABAIXO, AS LETRAS QUE A SUA PROFESSORA VAI DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, MARQUE UM RISQUINHO NO QUADRINHO.

1	2	3	4	5
P	I	T	C	L
C	C	C	C	C

6	7	8	9	10
B	E	X	A	F
C	C	C	C	C

Capacidade 2: Conhecer o alfabeto e diferentes tipos de letras - (Atividade com alteração na diagramação da atividade)

6) ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO AS LETRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, DEIXE O QUADRINHO VAZIO.

Instrumento de avaliação diagnóstica 8/39

3) ESCREVA O NOME DE CADA UMA DAS FIGURAS. A SUA PROFESSORA VAI DITAR.

 LAE LAPIS

 AOTL APONTADOR

 HETO CADERNO

 TEILO TESOURA

 COLI COLA

Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita - (Atividade com alteração do enunciado, diagramação e inclusão de imagens)

10) ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

1	7
2	8
3	9
4	10
5	11
6	12

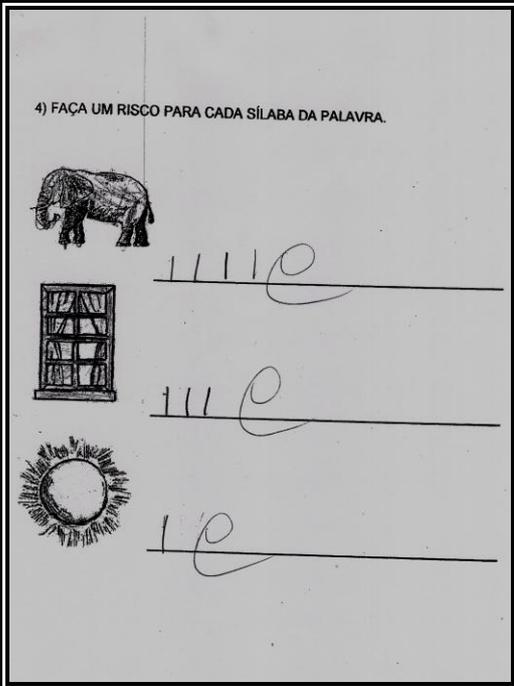
Instrumento de avaliação diagnóstica 15/39

Continua

Avaliação proposta por Flor (a partir da avaliação proposta pela PBH, e aplicada por ela numa escola municipal dessa cidade)

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

4) FAÇA UM RISCO PARA CADA SÍLABA DA PALAVRA.



Capacidade 4: Reconhecer unidades fonológicas - (Atividade completamente diferente das apresentadas no v. 3)

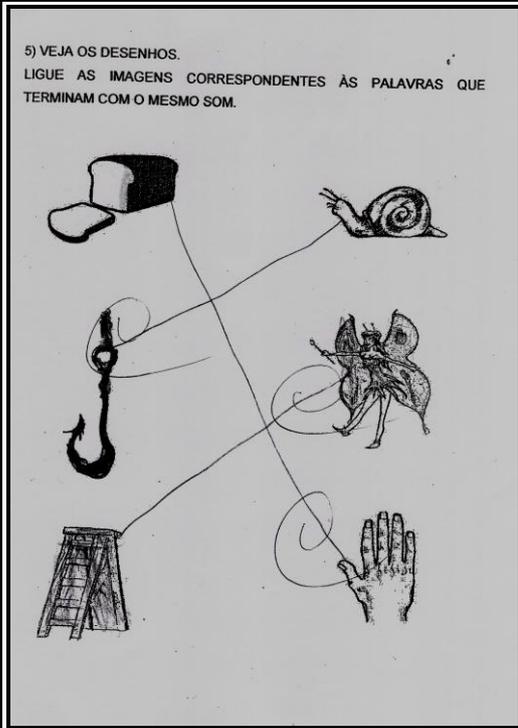
10 ENTREGAR UMA FOLHA DE PAPEL EM BRANCO, DITAR UMA FRASE PARA SER ESCRITA.
(EX.: EU GOSTO DE BRINCAR.)

11 REALIZAR ORALMENTE A ATIVIDADE LÚDICA "LÁ VAI UMA BARQUINHA CARREGADINHA DE ...", PEDINDO PARA CADA CRIANÇA DA TURMA OU DO GRUPO COMPLETAR A FRASE COM PALAVRAS TERMINADAS EM -ÃO, -EZA, -OL, -INHA, ETC.)

12 REALIZAR ORALMENTE ATIVIDADES LÚDICAS COMO "MACACO MANDOU ... FALAR SÓ PALAVRAS COMEÇADAS COM ...". (EM MOMENTOS MAIS AVANÇADOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, O COMANDO PODERÁ SER PARA **ESCREVER** AS PALAVRAS, DE MODO A EXPLORAR AS RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS.)

Instrumento de avaliação diagnóstica 12/39

5) VEJA OS DESENHOS.
LIGUE AS IMAGENS CORRESPONDENTES ÀS PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM.



Capacidade 4: Reconhecer unidades fonológicas - (atividade completamente diferente das apresentadas no v. 3)

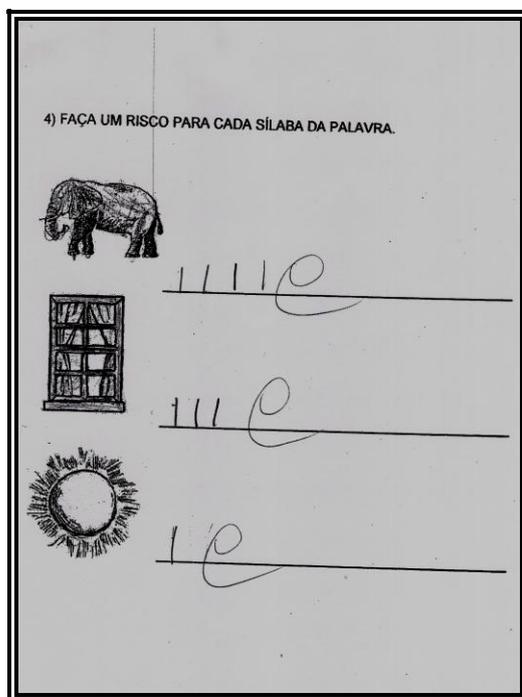
13 LER PARA OS ALUNOS CADA PAR DE PALAVRAS E PEDIR QUE DIGAM QUAIS PARES COMBINAM.

1- GATO – CACHORRO
2- ANEL – CHAPÉU
3- BORRACHA – LÁPIS
4- MEIA – AREIA
5- PÃO – CAFÉ
6- LIMÃO – CHÃO
7- UVA- LUYA
8- SAPATO – PÉ

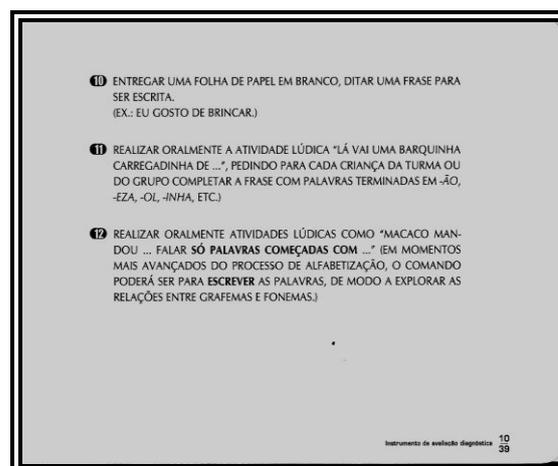
Instrumento de avaliação diagnóstica 12/39

Avaliação proposta por Flor (a partir da avaliação proposta pela PBH, e aplicada por ela numa escola municipal dessa cidade)

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção



Capacidade 4: Reconhecer unidades fonológicas - (Atividade completamente diferente das apresentadas no v. 3)



Fonte: Avaliação proposta por Flor e Atividades sugeridas no volume 3 da Coleção.

QUADRO 8

Avaliação realizada pela professora Rosa em julho de 2008

Avaliação elaborada por Rosa,
com comentários de Flor e Hilda

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação (Atividade idêntica à sugerida no v. 3)

1º ANO DO 1º CICLO - 2008

ALUNO: _____

SALA: _____

1 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

?,!:	+X\$%
216890	CANETA

USE O LÁPIS PARA COLORIR DE:
 - AZUL O QUADRINHO COM NÚMEROS;
 - VERMELHO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA;
 - AMARELO O QUADRINHO COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO.

2 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	"/, * #?~!	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS.
 FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.
 PINTA DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA "BORBOLETINHA"

2 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

?,!:	+X\$%
216890	CANETA

USE O LÁPIS PARA COLORIR DE:
 - AZUL O QUADRINHO COM NÚMEROS;
 - VERMELHO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA;
 - AMARELO O QUADRINHO COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO.

Instrumento de avaliação diagnóstica 2/38

Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação (Atividade idêntica à sugerida no v. 3)

3 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	"/, * #?~!	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS OU FOTOS.
 FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.
 PINTA DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA "BORBOLETINHA"

Instrumento de avaliação diagnóstica 3/38

Continua

Continuação

Avaliação elaborada por Rosa,
com comentários de Flor e Hilda

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

Capacidade 2: Conhecer o alfabeto e diferentes tipos de letras (Atividade com alteração na diagramação)

3 ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO AS LETRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, DEIXE O QUADRINHO VAZIO.

□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Instrumento de avaliação diagnóstica 3/20

3 ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO AS LETRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, DEIXE O QUADRINHO VAZIO.

□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4 FAÇA UM CÍRCULO EM VOLTA DA PALAVRA QUE CORRESPONDE À FIGURA.

BICICLETA		BOLA	
BOTINA		COLA	
BONECA		MOÇA	

CAMINHÃO		ABELHA	
CACHORRO		ABACAXI	
CARRO		AMOR	

5 ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO PALAVRAS QUE VOCÊ SABE ESCREVER SOZINHO:

Capacidade 7: Ler e compreender palavras (Atividade idêntica à sugerida no v. 3)

43 FAÇA UM CÍRCULO EM VOLTA DA PALAVRA QUE CORRESPONDE À FIGURA.

BICICLETA		BOLA	
BOTINA		COLA	
BONECA		MOÇA	

CAMINHÃO		ABELHA	
CACHORRO		ABACAXI	
CARRO		AMOR	

Instrumento de avaliação diagnóstica 43/20

Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita (Atividade idêntica à sugerida no v. 3)

13 ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO PALAVRAS QUE VOCÊ SABE ESCREVER SOZINHO:

Instrumento de avaliação diagnóstica 13/20

Continua

Avaliação elaborada por Rosa,
com comentários de Flor e Hilda

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

6

LIGUE A FIGURA À LETRA INICIAL E À PALAVRA QUE CORRESPONDE.

	F	DADO
	B	FOCA
	D	BALA
	J	MAMÃO
	H	LUVA
	M	HOSPITAL
	L	JACARÉ

Capacidade 7: Ler e compreender palavras
(Atividade completamente diferente das
propostas no v. 3)

7

OBSEVE AS FICHAS DE PALAVRAS ABAIXO.
HÁ CINCO PALAVRAS EM CADA UMA. FAÇA UMA CRUZ NAS PALAVRAS
QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI LER PARA VOCÊ.

1 JABUTICABA BANANA LARANJA LIMÃO	2 MACACO MICO LEÃO CAVALO COBRA
3 PEDREIRO MÉDICO BOMBEIRO PROFESSOR ENGENHEIRO	4 DEDO OMBRO CABEÇA PÉ PERNA

Instrumento de avaliação diagnóstica 20/39

8

ESCREVA O NOME DOS DESENHOS.







FORME UMA FRASE:

 _____

Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do
sistema de escrita (Atividade com alteração do
enunciado, diagramação e inclusão de imagens)

10

ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A)
VAI DITAR.

1 _____	7 _____
2 _____	8 _____
3 _____	9 _____
4 _____	10 _____
5 _____	11 _____
6 _____	12 _____

Instrumento de avaliação diagnóstica 15/39

Avaliação elaborada por Rosa,
com comentários de Flor e Hilda

Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

ESCREVA OS NUMERAIS QUE VOCÊ CONHECE.

Pinte o número correspondente às bolinhas preenchidas ao lado de cada exercício.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

No v. 3 não há capacidades e atividades relacionadas à matemática.

Escrever o nome completo não é capacidade apresentada no v. 3.

Capacidade 2: Conhecer o alfabeto e diferentes tipos de letras (Atividade com alteração no enunciado e na diagramação)

1º ANO DO 1º CICLO - 2008

ALUNO: _____

SALA: _____

OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

?, !:	+ - X \$ %
216890	CANETA

USE O LÁPIS PARA COLORIR DE:
- AZUL O QUADRINHO COM NÚMEROS;
- VERMELHO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA;
- AMARELO O QUADRINHO COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO.

OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	%, * #7-1	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS.
FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.
PINTA DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA "BORBOLETINHA"

ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO AS LETRAS QUE SEUS(I) PROFESSOR(A) DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, DEIXE O QUADRINHO VAZIO.

<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									

Instrumento de avaliação diagnóstica 5/2008

Capacidade 4: Reconhecer unidades fonológicas - (Atividade completamente diferente das apresentadas no v. 3)

PEDIR QUE AS CRIANÇAS DIGAM UMA PALAVRA PARECIDA COM A PALAVRA QUE VAI SER PALADA.

PÃO
BONECA
CADEIRA

LER PARA OS ALUNOS CADA PAR DE PALAVRAS E PEDIR QUE INDIQUEM OS PARES QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM.

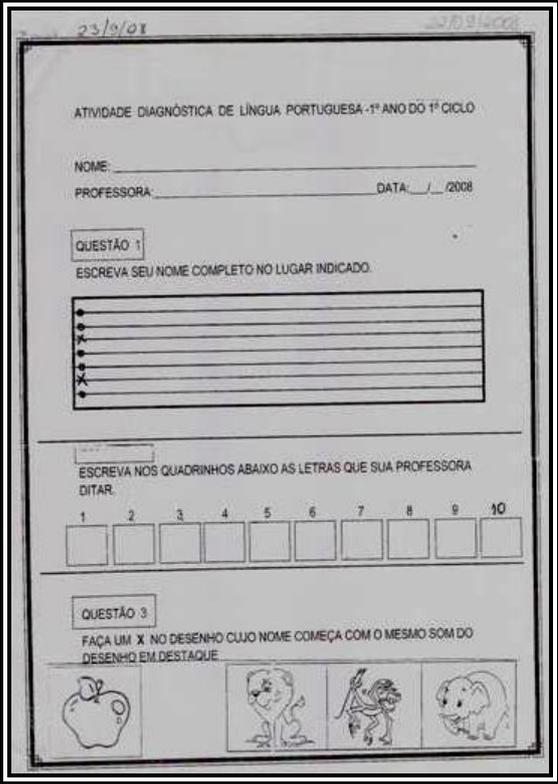
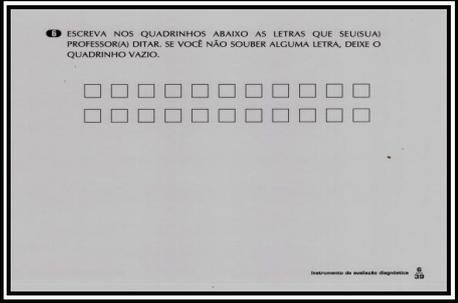
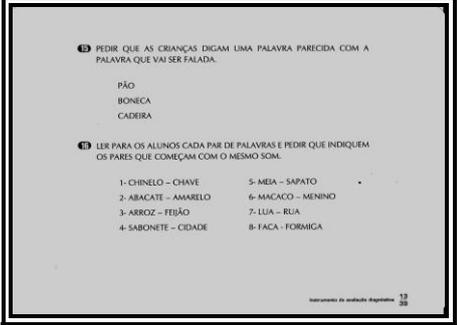
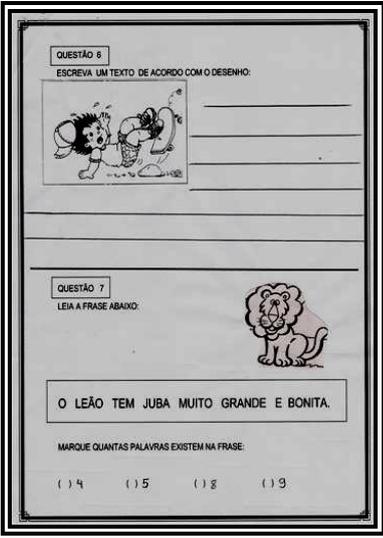
1- CHINELO - CHAVE	5- MEIA - SAPATO
2- ABACATE - AMARELO	6- MACACO - MENINO
3- ARROZ - FEIJÃO	7- LULA - RUA
4- SABONETE - CIDADE	8- FACIA - FORMIGA

Instrumento de avaliação diagnóstica 5/2008

Fonte: Avaliação elaborada por Rosa, com comentários de Flor e Hilda e Atividades sugeridas no volume 3 da Coleção.

QUADRO 9

Avaliação realizada pela professora Rosa em setembro de 2008

Avaliação elaborada por Rosa, com comentários de Flor e Hilda	Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção
	<p>Escrever o nome completo não é capacidade apresentada no v. 3.</p> <p>Capacidade 2: Conhecer o alfabeto e diferentes tipos de letras (Atividade com alteração no enunciado e na diagramação)</p>  <p>Capacidade 4: Reconhecer unidades fonológicas - (Atividade completamente diferente das apresentadas no v. 3)</p> 
	<p>Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação (Atividade com alteração na diagramação e enunciado, inclusão e mudança de elementos)</p>  <p>Capacidade 3: Dominar convenções gráficas (Atividade completamente diferente das</p>

Continua

**Avaliação elaborada por Rosa,
com comentários de Flor e Hilda**
Atividades sugeridas no v. 3 da Coleção

Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação (Atividade com alteração na diagramação e enunciado, inclusão e mudança de elementos)

QUESTÃO 4
OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

ARANHA	SOL	26 234 678	# @ ! \$
LETRAS	ÓCULOS	10 75932 1	% & > +
		!	? :
		;	, .
			P B T I
			D a g ' s

A) PINTE O QUADRINHO ONDE HÁ DESENHOS.
B) MARQUE COM X ONDE TEM PALAVRAS ESCRITAS.
C) FAÇA UM CÍRCULO ONDE TEM NÚMEROS.

QUESTÃO 5
ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



7 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

?,!:	+ -X\$%
216890	CANETA

USE O LÁPIS PARA COLORIR DE:
- AZUL O QUADRINHO COM NÚMEROS;
- VERMELHO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA;
- AMARELO O QUADRINHO COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO.

Instrumento de avaliação diagnóstica 8/38

Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita (Atividade com alteração do enunciado, diagramação e inclusão de imagens)

13 ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

1 _____	7 _____
2 _____	8 _____
3 _____	9 _____
4 _____	10 _____
5 _____	11 _____
6 _____	12 _____

Instrumento de avaliação diagnóstica 15/38

Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita (Atividade com alteração do enunciado e diagramação)

DIÁRIO VOTACIONAL

1) AEI MACACO 2) AEAP PANELA

3) ADI ÁRVORE 4) AEINI BANANA

5) CIO CAMINHO 6) EIRN ELEFANTE

7) EAIA GELATINA 8) EA LETRA RINOCERONTE

9) OEA ORELHA 10) IOPE

11) AEA SALADA 12) IA TRILHA

13) UO URSO 14) UOP VIOLÃO

15) IAHR XÍCARA 16) AO QUADRO

Nome: _____

18 ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

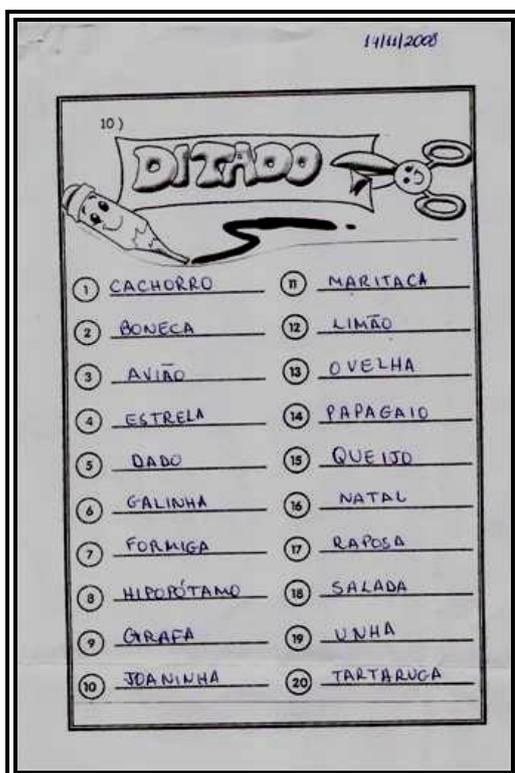
1 _____	7 _____
2 _____	8 _____
3 _____	9 _____
4 _____	10 _____
5 _____	11 _____
6 _____	12 _____

Instrumento de avaliação diagnóstica 15/38

QUADRO 10
Avaliação realizada por Rosa em novembro de 2008

Avaliação elaborada por Rosa,
 com comentários de Flor e Hilda.

Capacidade e respectiva atividade
 sugeridas no v. 3 da Coleção



Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita (Atividade com alteração do enunciado e diagramação)

10) ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

1 _____	7 _____
2 _____	8 _____
3 _____	9 _____
4 _____	10 _____
5 _____	11 _____
6 _____	12 _____

Instrumento de avaliação diagnóstica 15/08



Capacidade 1: Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação (Atividade com alteração na diagramação, inclusão e mudança de elementos)

1) OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	"/, * #?~!	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS OU FOTOS.
 FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.
 PINTA DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA "BORBOLETINHA"

Instrumento de avaliação diagnóstica 3/08

Continua

**Avaliação elaborada por Rosa,
com comentários de Flor e Hilda.**

**Capacidade e respectiva atividade
sugeridas no v. 3 da Coleção**

2) COMPLETE O ALFABETO ABAIXO COM AS LETRAS FALTOSAS:

A			D			G		
J	K			N		P		
	T			W	X	Y		

3) COLOQUE OS NOMES DOS ANIMAIS ABAIXO EM ORDEM ALFABÉTICA:



CACHORRO PASSARINHO ABELHA JABUTI URUBU

1 _____ 2 _____
3 _____ 4 _____
5 _____

4) ESCREVA NOS TRAÇOS PALAVRAS QUE VOCÊ JÁ SABE ESCREVER:

Conhecer a ordem alfabética e ordenar palavras em ordem alfabética não são capacidades apresentadas no v. 3.

Capacidade 5: Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita (Atividade com alteração do enunciado)

16) ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO PALAVRAS QUE VOCÊ SABE ESCREVER SOZINHO:

Instrumento de avaliação diagnóstica 16/08

Capacidade 16: Escrever sentenças (Atividade completamente diferente. No v. 3 não há exemplo de atividades semelhantes a essa, e sim orientação para que a professora crie a sua atividade. No entanto, os critérios indicados não estão presentes na atividade que a professora propõe).

7) VOCÊ GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS? OBSERVE A CENA. ESSA ILUSTRAÇÃO FOI RETIRADA DO LIVRO DE HISTÓRIA DO PINÓQUIO.



ESCREVA UMA FRASE PARA ESTA CENA.

8) COPIE A PARLENDIA NAS LINHAS ABAIXO:

MEIO DIA
MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA

Copiar não é uma capacidade apresentada no v. 3.

Fonte: Avaliação elaborada por Rosa, com comentários de Flor e Hilda e Atividades sugeridas no volume 3 da Coleção.

Comparando as 28 atividades apresentadas pela professora, relacionadas à alfabetização, com as atividades apresentadas como exemplo no volume 3 da Coleção, temos os seguintes dados: cinco são idênticas; 13 são semelhantes, apresentando alterações na diagramação e/ou inclusão ou mudanças de elementos, mas preservando identidade com as capacidades e atividade apresentadas; sete preservam capacidades indicadas para avaliação no volume 3, no entanto, as atividades são completamente diferentes; quatro atividades indicam avaliar capacidades não apresentadas no volume 3.

Analisando as capacidades propostas pela professora, temos as seguintes ocorrências em relação às capacidades apresentadas no volume 3: seis vezes ocorre a capacidade Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita; sendo que, destas, seis propõem a escrita de lista com imagens para escrever os nomes correspondentes; cinco vezes, Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação, sendo que três com imagens e diagramação diferentes; três, Conhecer o alfabeto e diferentes tipos de letras, sendo todas com diagramação diferente; duas, Reconhecer unidades fonológicas; e uma, Ler e compreender palavras.

As capacidades seguintes ocorrem apenas uma vez nas avaliações produzidas pela professora, sendo que as atividades correspondentes são completamente diferentes das apresentadas no volume 3: capacidade Redigir textos curtos; Dominar convenções gráficas; Escrever sentenças,

As seguintes capacidades, identificadas e nomeadas por nós nas atividades propostas pela professora, em que a ocorrência se dá apenas uma vez, não encontram correspondência no volume 3 da Coleção: Escrever o nome completo; Conhecer a ordem alfabética; Ordenar palavras em ordem alfabética; Copiar.

Não ficou evidente qual o critério utilizado pela professora nas diferentes apropriações que faz. Levantamos a hipótese de que ela faz um tipo de apropriação em função de eleger mais atividades de sistema de escrita e menos de produção de texto ou compreensão em leitura. Outra explicação pode ser que a cópia ou nova produção foi feita por motivos estéticos ou de economia de material. Em outros casos, podem ter pesado motivações relacionadas com a facilidade de reprodução ou transposição direta para as mãos do próprio aluno. E, ainda, alguma modificação

pode ter sido feita pela necessidade de ampliar ou simplificar o nível de cobrança da avaliação.

Nesse último caso, é possível verificar que a professora pode tirar alguns elementos que oferecem mais variáveis para a criança; como no caso da placa em que constam símbolos escritos ou não, optou-se apenas por números sem contexto ou símbolos gráficos. Finalmente pode-se mudar o enunciado para facilitar a compreensão, mudar diagramação para facilitar a execução da tarefa, por exemplo.

A análise do quadro comparativo suscita outras questões: (a) Quais capacidades são mais avaliadas? Qual a sua frequência? Lista, por exemplo, aparece em todas as avaliações, o que isso indica? (b) Quais capacidades são avaliadas, no início do ano, e não se repetem no 2º semestre? Qual o critério para que isso ocorra? (c) Nas avaliações analisadas, constam atividades retiradas de outras fontes ou de autoria de Rosa ou outro profissional da escola? (d) A *Provinha Brasil*,⁸⁸ que avalia se as crianças dominam a escrita e também seus usos, tem influência sobre as avaliações aplicadas pela professora?

5.3 Avaliações cotidianas e processuais

As atividades de avaliação realizadas por Rosa ao longo do ano são de diferentes naturezas: afetiva, social, comportamental, de aprendizagem, motora, entre outras.

No início do diário⁸⁹ da professora, encontram-se registradas observações sobre idade dos alunos, ressaltando os mais novos e os mais velhos, frequência nas aulas e traços marcantes do comportamento durante a aula e a realização das atividades.

Nas observações feitas em sala de aula, ficou evidente o olhar atento de Rosa sobre o desenvolvimento das crianças. Ela acompanha seus movimentos de buscar informação com colegas e nos murais; as letras escolhidas para suas

⁸⁸ Ver no site do Ceale o Jornal *Letra A* especial. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/publicacoes>>. Acesso em: 25 maio 2010.

⁸⁹ Caderno em que a professora faz anotações diárias sobre o trabalho desenvolvido no dia, cola um exemplo das atividades distribuídas aos alunos, frequência dos alunos, avaliações, agrupamento entre outras informações pedagógicas.

escritas e/ou ditadas por elas em momentos de escrita no quadro; a organização da escrita na página, a caligrafia, o uso adequado do lápis e da borracha. As perguntas que as crianças fazem também são escutadas e respondidas com atenção, demonstrando serem reconhecidas como fonte de informações sobre a aprendizagem das crianças.

Outro ponto que nos parece importante para a professora é a frequência dos alunos. Todos os dias ela faz a chamada com o diário de frequência oficial da escola e, como se não fosse suficiente, registra os nomes das crianças ausentes em seu diário e caderno de planejamento, além de quadros periódicos para acompanhar o acúmulo de faltas de cada uma delas. Nas quatro reuniões coletivas de pais que ocorreram em 2008, Rosa enfatizou a importância da presença das crianças nas aulas. Na última reunião do ano, a pedido dos pais, foi lido o número de faltas das crianças que estavam no limite para a retenção, quando a professora anunciou que, por lei, as crianças com mais de 51 faltas no ano letivo devem ser retidas.

As mudanças no comportamento das crianças também são acompanhadas. Tanto em minhas observações quanto no registro do diário de Rosa são identificados fatores que dizem respeito às crianças individualmente. São alguns deles: cuidado com material escolar pessoal (caderno, estojo, lápis, borracha, cola e tesoura, por exemplo); atenção, compreensão e investimento na realização das atividades, formas de resolver os conflitos com os colegas; gagueira, timidez, sono, apatia e irritação.

Às crianças que despertam maior grau de preocupação na professora são oferecidas diversas ajudas, tanto em sala de aula quanto fora. As observações são, frequentemente, relatadas para Flor, que auxilia no agendamento e participação de reuniões com as famílias. Nessas ocasiões, Rosa narra às famílias os aspectos que lhe chamam atenção, as alternativas que cria em sala de aula e, ainda, sugere ações a serem realizadas em casa⁹⁰.

São produzidos também relatórios semestrais coletivos e individuais. No relatório coletivo, denominado Diagnóstico (ANEXO 1) inicial da turma, são indicados, em linhas gerais, o número de alunos, de meninas e de meninos, idade das crianças, experiência escolar anterior, diversidade nas aprendizagens, dificuldades específicas como gagueira e língua presa. A composição das famílias

⁹⁰ As reuniões são protocoladas e assinadas pelos adultos presentes.

bem como a situação socioeconômica e a escolaridade dos pais são caracterizadas. Em seguida, são apresentadas alternativas de trabalho e intervenção, visando melhor desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Nos relatórios individuais (ANEXO 2), dirigidos às famílias, são indicados principalmente, os seguintes aspectos: experiência escolar, humor, relacionamento com os colegas e com a professora, participação nas atividades, atitudes de escuta e fala, cuidado e organização com matérias escolares. Língua escrita, artes, desenvolvimento lógico-matemático e aspectos percepto-motores também são descritos. Os relatórios se encerram com sugestões às famílias quanto às faltas dos alunos, aprendizagem e ao incentivo e reconhecimento do esforço de cada um deles.

Nas reuniões coletivas de pais, que também são momentos de avaliação, é entregue um envelope para cada família contendo um compilado de documentos avaliativos.

Em 11 de julho de 2008, na segunda reunião coletiva do ano, o envelope distribuído continha: Mensagem de final da 1^o etapa, Boletim com avaliação de desempenho⁹¹, Sugestões de Para Casa para as férias, Ditado de lista e frases seguido de desenho de cada elemento (27/05) Ditado de lista e frases (26/06), Quadros para completar o alfabeto (31/03), Quadro para escrever todo o alfabeto (24/04), Ditado de lista sem imagem (24/04, 20/05, 27/05), Bloco de avaliação (27/05), Lista com imagens para nomear (12/03, 13/03, 03/04, 24/04, 28/05, 30/05, três 11/06, 12/06, 27/06, dois sem data), seis desenhos (19/02, 13/03, 12/06, 3 sem data), Acróstico para completar (sem data), Quadro para identificar numeral (30/05), Ligar grupo de elementos ao numeral correspondente à quantidade (30/05), Escrever nomes dos numerais (30/05), Quantificar elementos e escrever o numeral (30/05), Desenhar forma geométrica (25/06), Ditado de numeral (25/06).

O boletim, elaborado por Rosa e Vilma, com o objetivo de documentar o desempenho de cada criança é organizado em quatro quadros denominados: aspecto social e afetivo, aspecto cognitivo, aspecto lógico-matemático e aspecto percepto-motor. Em cada um desses quadros há uma lista de objetivos sobre os quais o desempenho da criança é avaliado. Para melhor comunicar aos pais ou responsáveis o modo como a professora avalia o aluno, são usadas cores: verde

⁹¹ Boletim é o nome que consta no caderno de planejamento da professora para esse documento.

para o aluno que atingiu os objetivos propostos; amarelo para o que atingiu parcialmente e vermelho para o aluno que não atingiu os objetivos.

1º ANO DO 1º CICLO – 2008

ALUNO (A) _____

PROFESSORA: _____

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A AVALIAÇÃO ABAIXO SEGUE A SEGUINTE LEGENDA:

VERDE - O ALUNO ATINGIU SATISFATORIAMENTE OS OBJETIVOS PROPOSTOS.

AMARELO - O ALUNO ATINGIU PARCIALMENTE OS OBJETIVOS PROPOSTOS.

VERMELHO - O ALUNO NÃO ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS, NECESSITARÁ DE ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO PARA MELHORAR SEU DESEMPENHO ESCOLAR.

FREQÜÊNCIA: DIAS LETIVOS: 104

FALTAS: _____

ASPECTO SOCIAL E AFETIVO

Nº	DESEMPENHO DOS ALUNOS	1º S.	2º S.
1-	MOSTRASE ALEGRE NO DIA-A-DIA ESCOLAR.		
2-	RELACIONA-SE BEM COM OS COLEGAS, RESPEITANDO-OS.		
3-	PARTICIPA DAS ATIVIDADES COM INTERESSE.		
4-	VERBALIZA COM CLAREZA IDEIAS E OPINIÕES.		
5-	SABE OUVIR E RESPEITAR OPINIÕES DOS COLEGAS.		
6-	CUMPRE REGRAS E COMBINADOS.		
7-	É SOLIDÁRIO E COOPERATIVO.		
8-	É ORGANIZADO COM SEU MATERIAL ESCOLAR.		
9-	TRAZ O MATERIAL DIARIAMENTE.		
10	REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS.		
11	TRABALHA DENTRO DO TEMPO PREVISTO.		
12	CONTRIBUI COM IDEIAS E OU INFORMAÇÕES PARA O CRESCIMENTO DO GRUPO.		

ASPECTO COGNITIVO

Nº	DESEMPENHO DOS ALUNOS	1º S.	2º S.
1	IDENTIFICA E ESCRVE O PRÓPRIO NOME.		
2	IDENTIFICA E NOMEIA AS LETRAS DO ALFABETO.		
3	ESCREVE PALAVRAS COM SÍLABAS SIMPLES.		
4.	ESCREVE PALAVRAS COM DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS.		
5	LÊ PALAVRAS COM SÍLABAS SIMPLES.		
6	LÊ PALAVRAS COM DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS.		
7	LÊ PEQUENOS TEXTOS.		
8	COMPREENDE GLOBALMENTE UM TEXTO LIDO, IDENTIFICANDO O ASSUNTO PRINCIPAL.		
9	FORMA FRASES.		
10	PRODUZ PEQUENOS TEXTOS.		
11	DEMONSTRA INTERESSE POR HISTÓRIAS		
12	RECONTA (ORALMENTE) NARRATIVAS LIDAS PELA PROFESSORA.		
13	INTERESSA-SE EM CONHECER, PESQUISAR E APRENDER SOBRE OS CUIDADOS COM O CORPO E HIGIENE PESSOAL.		
14	DEMONSTRA VALORIZAR A LIBERDADE DE EXPRESSÃO ATRAVÉS DA ARTE (DESENHO, PINTURA, COLAGEM, MODELAGEM, DOBRADURA, ETC..) MÚSICA, CORPO E MOVIMENTO.		
15	DEMONSTRA INTERESSE NAS DISCUSSÕES DOS ASPECTOS DA VIDA CULTURAL, CONHECIMENTO DE MUNDO, E MEIO AMBIENTE.		

ASPECTO LÓGICO –MATEMÁTICO

Nº	DESEMPENHO DOS ALUNOS	1º S.	2º S.
1	IDENTIFICA E NOMEIA AS CORES.		
2	IDENTIFICA E NOMEIA AS FORMAS SIMPLES.		
3	CLASSIFICA OBJETOS SEGUNDO SUAS SEMELHANÇAS.		
4	IDENTIFICA, REPRESENTA E NOMEIA NUMERAIS ATÉ 20.		
5	REALIZA CÁLCULOS ENVOLVENDO PEQUENAS QUANTIDADES.		
6	REGISTRA NUMERAIS NA ORDEM CRESCENTE E DECRESCENTE		

ASPECTO PERCEPTO-MOTOR

Nº	DESEMPENHO DOS ALUNOS	1º S.	2º S.
1	DESENVOLVE ATIVIDADES MOTORAS COMO : CORRER, SALTAR, ROLAR, SUBIR, ARRASTAR,ETC...		
2	REALIZA ATIVIDADES COM BOLA, PETECA, ARCOS, CORDA, ETC...		
3	DEMONSTRA INTERESSE POR JOGOS CORPORAIS COM REGRAS.		
4	DEMONSTRA INTERESSE POR JOGOS DE MESA: DAMA, TRILHAS, MEMÓRIA, QUEBRA-CABEÇA, ENCAIXES, ETC...		

FIGURA 44 e 45 – Boletim elaborado por Rosa e Vilma
Fonte: Material de aluno.

Ressaltamos que, nesse instrumento de avaliação, no quadro dos aspectos cognitivos, encontram-se os objetivos relacionados à alfabetização, a saber: Identifica e escreve o próprio nome; Identifica e nomeia as letras do alfabeto; Escreve palavras com sílabas simples; Escreve palavras com dificuldades ortográficas; Lê palavras com sílabas simples; Lê palavras com dificuldades ortográficas; Lê pequenos textos; Compreende globalmente um texto lido, identificando o assunto principal; Forma frases; Produz pequenos textos; Demonstra interesse por histórias e Reconta (oralmente) narrativas lidas pela professora.

No caso desses três últimos documentos – relatórios coletivo e individual, envelope para os pais, contendo as atividades avaliativas de cada criança, e o boletim –, pode-se observar uma relação direta entre eles: a percepção da professora sobre o grupo de crianças e cada uma individualmente, por meio das descrições, as atividades avaliativas selecionadas, que focam tanto os elementos já

descritos nos relatórios quanto os itens a demonstrados no boletim - aspecto social e afetivo, aspecto cognitivo, aspecto lógico-matemático e aspecto percepto-motor. Não se trata de buscar coerência na prática dessa professora, mas problematizar sua prática avaliativa e os instrumentos nela utilizados, a fim de compreender as relações entre os objetivos explicitados nas avaliações e os instrumentos utilizados para identificar a aprendizagem do aluno. O que fica evidente aqui é uma equalização entre o que se anuncia avaliar no boletim, as avaliações propriamente ditas e o que se diz sobre o que a criança aprendeu, por meio do discurso pedagógico expresso nos relatórios.

Semestralmente é realizado conselho de classe entre a Flor e cada professora do 1º ano. No dia 7 de julho de 2008, a reunião foi iniciada por Flor, que propôs à professora relatar “os casos mais gritantes”. O relato de Rosa foi apoiado, principalmente, nos quatro documentos descritos acima, nas avaliações diagnósticas, item 5.1 deste capítulo, e no livro de frequência e diário da professora. Ela explica que, no início do ano, trabalhava com três subgrupos, sendo que o mais numeroso era composto pelas crianças pré-silábicas. Ao longo do trabalho, afirma ela, “as crianças foram avançando e mudando de grupo”. Após essa caracterização geral, passou a comentar sobre cada criança. Além das aprendizagens relacionadas à alfabetização, foram discutidos também aspectos sociais e emocionais das crianças – relação entre os colegas, envolvimento e ajuda das famílias, organização e cuidado com material, até o hábito de se *tirar* material dos colegas sem pedir.

O conselho de classe terminou com duas principais definições para o 2º semestre: encaminhar algumas crianças para atendimento psicológico e agendar reuniões com determinadas famílias para conversar sobre frequência e para casa.

Os reflexos desse esquema de avaliação, assíduo e cuidadoso, podem ser percebidos, mais objetivamente, nos reagrupamentos constantes das crianças e nas intervenções orais no interior desses subgrupos.

5.4 Organização dos subgrupos

Semanalmente Rosa realiza algum tipo de atividade avaliativa dos níveis conceituais de escrita das crianças, sendo a mais frequente a escrita de listas.

Essas listas variavam entre: imagens para nomear (autoditado), ficha com imagens para a criança recortar, colar e nomear, apenas as pautas numeradas indicando onde deverão ser escritas as palavras ditadas pela professora, ou mesmo só o espaço para a escrita, podendo ser seguida de desenho pela criança. Com base, principalmente, no resultado dessas escritas, as crianças eram reagrupadas.

Um primeiro fato que nos chamou atenção em relação aos agrupamentos foi que, embora Rosa registrasse, em seu caderno, quatro ou cinco subgrupos relacionados ao nível conceitual de apropriação do sistema de escrita, em sala de aula as crianças eram organizadas, na maioria das vezes, em três subgrupos, chamados por ela de mesas.

Ela comenta sobre os critérios que utilizou para agrupar seus alunos nessas mesas:

Em uma mesa ficam os pré-silábicos *gritantes*, na outra os pré-silábicos e os silábicos que já estão percebendo os sons iniciais e finais e, na terceira mesa, os silábico-alfabéticos e alfabéticos (Caderno de campo, 17/04/2008).

[...]

Eu trabalho assim porque acompanho todo o grupo mais individualmente para eu poder saber o que cada um está pensando e fazer intervenções mais adequadas (Caderno de campo, 26/06/2008).

Nas imagens coletadas ao longo da pesquisa, fica fácil identificar as diferentes formas de organização das carteiras em grupos: carteiras de frente umas para as outras, carteiras lado a lado, em duplas, em semicírculos – um dentro do outro –, e em filas

Todos os dias, a primeira providência de Rosa era organizar as carteiras em grupos, sendo que, na maioria das vezes, se manteve a quantidade de três, conforme já dissemos. Quando essa estrutura variava, sempre havia um objetivo específico, por exemplo, avaliações individuais, atividade em que uma criança iria ser o ajudante da outra, assistência individualizada a determinadas crianças, por exemplo, alunos que faltaram e ficaram sem realizar uma atividade importante tinham uma segunda oportunidade, ou, ainda orientações coletivas anteriores aos agrupamentos ou com escrita compartilhada no quadro.

Destacamos que, no início do semestre, a quantidade de crianças dispostas no grupo identificado por Rosa como pré-silábico é maior do que no segundo semestre. Essa redução ocorre progressivamente, ao longo do ano, de acordo com as avaliações feitas pela professora, indicando avanço na apropriação do sistema de escrita.

Para cada um dos grupos de crianças, a atividade era pensada segundo as características das hipóteses de escrita das crianças, podendo ser diversificada entre os grupos ou a mesma para todos. Nesse segundo caso, variavam as intervenções orais específicas.

Sobre isso Rosa esclarece que ela acompanha o grupo que precisa dela no momento de desenvolvimento da atividade e, depois, faz a correção coletivamente.

Evidências dessa definição prévia – agrupamentos, objetivos e seleção de atividades ajustadas às características das hipóteses de escrita das crianças – são encontradas nos cadernos da professora, desde o início do ano, além de serem explicitadas por ela em conversas ao longo da pesquisa de campo. Isso reforça, mais uma vez, a força do paradigma construtivista como sua referência.

Na lista de atividades a serem realizadas no dia 17 de abril de 2008, descritas em seu caderno de planejamento. Para o momento das atividades relacionadas ao projeto ABC, mais especificamente à exploração da letra D, Rosa listou os nomes das crianças de cada grupo e indicou a atividade e a dinâmica a ser trabalhada com cada um deles:

Para o Grupo 1 (P.S.): coisas que começam com a letra D e registro coletivo.

Para o Grupo 2: coisas que começam com a letra D e registro em grupo.

Para o Grupo 3: coisas que começam com a letra D e registro. Formar duas frases no caderno de aula (Transcrição do Caderno de planejamento, professora Rosa).

Nesse planejamento da professora, apenas o Grupo 1 tem seu nível de escrita indicado. De acordo com nossas observações, quando Rosa indica registro coletivo, significa que ela estará fazendo intervenções diretas na escrita das

crianças; para registro em grupo, as crianças produzirão a escrita interagindo entre elas; quando indica registro, significa que as crianças trabalharão mais individualmente e com mais autonomia, solicitando pouco a sua ajuda.

A análise destes dados citados anteriormente nos permite relacionar as formas de agrupamento que Rosa faz ao modo de organização dos alunos, objetivos e possibilidades de aprendizagem, indicados no volume 4, Planejamento da alfabetização, da Coleção. No Capítulo 4 do citado volume, são destacados a avaliação diagnóstica, o trabalho com grupos e as atividades diferenciadas. A Coleção ressalta a necessidade de atenção especial da professora para reais possibilidades e necessidades que cada grupo de alunos apresenta, de acordo com a atividade selecionada. Indica-se, também, que a organização do trabalho deve possibilitar aos alunos discussão, cooperação ou parcerias na resolução das tarefas propostas, visando à sua autonomia e aproveitamento das atividades.

Neste volume 4, há um box, Pontos-chave, com o seguinte esclarecimento:

No planejamento é preciso prever modos de organização do trabalho dos alunos, em função do que já sabem e do que precisam ainda aprender:

- Todos farão a mesma tarefa?
- Grupos diferenciados farão tarefas diferenciadas, mas no quadro de uma atividade comum?
- Grupos diferenciados realizam atividades diferentes?

Os grupos formados serão compostos:

- por alunos com um mesmo nível de aprendizagem?
- Por alunos com nível de aprendizagem diferente? (v. 4, p. 103).

De acordo com nossos dados, o esquema principal para agrupamentos e realização de atividades, utilizado por Rosa, era o seguinte:

(I) Realização de avaliação semanal composta principalmente pela análise da escrita da lista de seus alunos;

(II) Agrupamento em 3 subgrupos;

(III) Acompanhamento das atividades, dirigindo especial atenção ao grupo de crianças menos avançadas.

A análise deste esquema nos indica o investimento da professora em variar as atividades conforme o grau de desafio, a necessidade dos grupos e o nível

de autonomia dos alunos. Ela aplicava duas ou três atividades, simultaneamente ou em sistema de rodízio, a mesma atividade a todos os grupos, ou atividades diferentes. Ou seja, o trabalho de reagrupamento que a professora desenvolve é muito próximo da proposta feita pela Coleção. Resta-nos a indagação sobre o real impacto da formação recebida com a Coleção Instrumentos da Alfabetização, uma vez que essas estratégias podem se basear em referências prévias a esta formação.

Como destacado na descrição das intervenções, no capítulo anterior, em todos os casos, a professora dirigia maior atenção e volume de intervenções ao grupo menos avançado na apropriação do sistema de escrita, o que, de certa maneira, exigia das outras crianças mais autonomia. Quando ela se dirigia aos demais grupos, as intervenções eram no sentido da revisão, conferência ou de incentivo à ajuda entre as crianças, solicitando aquelas em nível mais avançado e que haviam terminado a sua atividade para que colaborassem com os colegas que necessitavam de ajuda ou que ainda não haviam acabado. Além disso, o esquema de revisão coletiva, no quadro, e de correção autônoma das crianças, a nosso ver, reforça ainda mais o contexto de interação entre as crianças, dá visibilidade às diferentes hipóteses de escrita e propicia a criação de estratégias para resolução da tarefa, além do desenvolvimento da autonomia das crianças.

A mediação do professor nos agrupamentos é apresentada na Coleção como fator de influência na aprendizagem dos alunos. A formação de grupos produtivos, a circulação do professor pela classe, a realização de perguntas que ajudem os alunos a pensar, a problematização de suas respostas, o incentivo à ajuda entre eles, a apresentação de informações úteis, a socialização das respostas são alguns dos elementos que compõem o papel do professor nesses agrupamentos. Todos são elementos presentes nas atitudes da professora Rosa e podem ser identificados nas descrições de suas intervenções. A Coleção destaca também o acompanhamento do professor aos grupos mais necessitados e, tal como o trabalho de Rosa, a proposição de que os alunos mais avançados desempenhem a função de orientar a execução da tarefa nos grupos que a professora acompanha.

O estabelecido pela Coleção – “[...] o professor observe os alunos durante a realização das atividades propostas, para identificar os procedimentos que utilizam ao realizá-las e os conhecimentos ou capacidades que revelam enquanto trabalham” (v. 4, p. 106) – reforça a relação entre o conhecimento da criança, a atividade e as capacidades, mesmo sendo capacidades relativas a um eixo especificamente, o que

não é reconhecido pela professora, conforme analisado no primeiro item deste capítulo e mais explicitado no capítulo 6.

5.5 Influências da Coleção Instrumentos da Alfabetização nas reuniões, relatórios e atividades

Outra evidência de apropriação é o vocabulário utilizado pela professora Rosa: em alguns de seus registros, entrevistas e conversas com a supervisora Flor e com a colega Vilma, ela utiliza os termos **capacidade** e **consolidar**, presentes na Coleção, embora não chegue a explicitá-los detalhadamente, fazendo, portanto, referência genérica. Seu vocabulário está, frequentemente, mais próximo aos paradigmas construtivistas, inclusive o usado nos seus registros escritos e nas reuniões de pais. No documento Diagnóstico inicial da turma (ANEXO 3) e transcrição de reunião abaixo, podemos observar a frequência de termos como: interação, intervenção, construção, desenvolvimento cognitivo, lógico-matemático, nível, escrita pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Na reunião de pais, em 11 de julho de 2008, a professora explica que quando as crianças chegam à escola, no início do ano, elas não sabem escrever convencionalmente e procura esclarecer o que é a escrita pré-silábica:

Para formiguinha, (a criança) usa poucas, BIF. Para boi, muitas, ABCEFGNP.

Elas ainda não sabem que a nossa escrita representa sons. Tivemos muitas crianças na fase silábica. Elas acham que para cada som é preciso colocar uma letra.

A A A I para abacaxi.

Tem também crianças silábico-alfabéticas. Elas ainda não escrevem com todas as letras, convencionalmente. Daí falta pouco para ela escrever certo.

PTECA (peteca)

PIOCA (pipoca)

Tem a criança alfabética, ela escreve do jeito que ela fala. Se fala paiaso, escreve PAIASO. O som de SS, Ç, S ela precisa de informação.

FOLA para folha.

Às vezes a mãe fala que a criança está escrevendo tudo errado, não é, cada um está num nível de pensamento. Tenho crianças em todos os níveis, tanto no nível de escrita quanto da leitura.

Como eu trabalho essas diferenças? Com atividades diferentes ou a mesma atividade com intervenções diferentes, ajustadas a cada nível.

Para algumas crianças eu escrevo no quadro palavras que parecem para ajudar a esclarecer suas dúvidas e para outras ainda estou batalhando com reconhecimento de número e letra. Os cartazes na parede ajudam. Eles consultam, procuram, perguntam, vão para a mesa e escrevem.

Quando é uma informação que não tem no mural, eu informo ou arrumo uma forma de consulta, por exemplo, conto números maiores nas tampinhas.

Trabalho com cálculos oralmente, no cotidiano. Esse trabalho às vezes não aparece porque é oral, no jogo, e não em atividade escrita. Eu trabalho contextualizando tudo.

Para os alunos que ainda não passaram do nível pré-silábico nós iremos trabalhar no 2º semestre com reagrupamento junto com a turma da W. Vai ficar pré-silábico com pré-silábico, silábico com silábico, silábico-alfabético com silábico-alfabético e alfabético com alfabético.

Todos os dias, de segunda a sexta, as que necessitarem estão tendo trabalho de intervenção também em sala de aula (Caderno de campo - 11/07/2008).

Pertinente, então, indagar sobre a maneira em que se deu a formulação teórica deste conteúdo na formação da professora, visto que é evidente a sua consolidação como referência e instrumento útil para sua prática de alfabetizadora. Dados que nos permitem avançar nessa questão, coletados por meio de entrevistas, serão apresentados no capítulo 6 desta tese. Como poderemos ver, Rosa situa em seu processo de formação a influência da teoria construtivista, principalmente por meio de reflexões sobre sua prática, provocadas e mediadas pela supervisora de uma escola particular em que trabalhou durante a década de 90. Nessa ocasião, além de cursos abordando a teoria, segundo Rosa, muito se refletiu sobre a construção da escrita pela criança, suas hipóteses e níveis conceituais. De acordo com a professora, tal reflexão se deu, principalmente, em encontros semanais com a supervisora, quando ela questionava as intervenções realizadas, sugeria atividades e outras intervenções, e, juntas, refletiam sobre “o que fazer com aquele menino que está silábico para ver se ele caminha”.

Exemplo da competência profissional da professora Rosa é o resultado positivo de seus ex-alunos na Provinha Brasil. Neste ano de 2008, cursando o 2º ano do 1º ciclo, tiveram resultado superior às demais turmas de 2º ano.

Quanto a seus próprios alunos, temos o seu progresso registrado por Rosa em uma das tabelas comparativas (TAB. 1) que elabora:

TABELA 1
Comparação do nível de alfabetização dos alunos durante o 1º semestre

	G	P.S	S	S.A.	A	TOTAL
Início do 1º semestre	1	17	1	3	4	26
Final do 1º semestre	1	7	7	4	9	28

Legenda: **G** – garatuja; **P.S** – pré-silábico; **S** – silábico; **S.A.** – silábico-alfabético e **A** – alfabético.
Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados positivos podem ser relacionados ao diálogo que Rosa estabelece entre a teoria construtivista e sua prática? As crianças apontadas como alfabéticas, dominam de fato o nosso sistema de escrita? Aqui é preciso ressaltar que, para Rosa, conforme o boletim (FIG. 44 e 45 – Boletim elaborado por Rosa e Vilma), alfabética seria a criança que já consegue escrever palavras com dificuldades ortográficas, produzir pequenos textos, ler e compreender, globalmente, pequenos textos, identificando o assunto principal.

O fato de ela ser bastante organizada, de declarar adorar quadros e de ajustar o quadro sugerido pela Coleção ao seu trabalho faz com que os instrumentos citados acima, compatíveis com seu perfil, sejam dados mais observáveis, além de mais facilmente transpostos para sua prática.

O que nos parece é que, embora atribua valor à Coleção, diga conhecê-la e reconhecer sua contribuição em seu trabalho pedagógico junto a seus alunos, o que está fortemente presente é o foco que a professora estabelece com o eixo Compreensão do sistema de escrita, tanto nas avaliações quanto nas atividades e intervenções do dia a dia. Ou seja, ela centraliza seu trabalho de alfabetização nas observações que faz sobre as hipóteses/níveis em que seus alunos se encontram a

respeito da compreensão do nosso sistema de escrita. E esse é um aspecto pouco explorado pela Coleção.

Outro documento importante para analisarmos aqui são as metas específicas (ANEXO 4) colocadas para sua turma.

No final do 1º semestre, Flor solicitou à Rosa que escrevesse as metas específicas para seu grupo naquele ano. Em uma reunião, após a leitura do texto pela supervisora, ocorreram os seguintes comentários:

Flor – Você colocou muito o Eu. Nós trabalhamos em ciclo e outros profissionais estão juntos.

Rosa – Mas eu não sentei com a equipe para definir isso. Eu sentei e escrevi, defini. Eu não posso falar pelos outros professores. Quem está fazendo sou eu. As metas coletivas, para o ano, definidas no início do ano pelo grupo são de todos. As específicas são do meu grupo.

Flor – Nos diagnósticos iniciais nós vimos casos específicos e devem ser pensadas metas específicas, cada sala é uma coisa. Lá no caderno do Ceale temos as metas definidas, mas precisa ser de acordo com sua sala (Caderno de campo, 06/06/2008).

O que podemos apontar é a força do argumento de Rosa. O último comentário de Flor termina por validar a importância de metas específicas para cada turma, portanto, adequado o documento ser escrito na primeira pessoa. Além do mais, não há indicadores textuais que marquem tão profundamente a crítica feita pela supervisora: “Você colocou muito o EU”.

A lista de metas produzida pela professora está agrupada em aspectos sócio-afetivo, cognitivo, lógico-matemático e percepto-motor.

O agrupamento em que são indicadas metas para a alfabetização e letramento é o do aspecto cognitivo. Dessas metas, algumas têm algo em comum com as capacidades indicadas no volume 2, Capacidades da Alfabetização, e estão representadas no quadro comparativo abaixo, onde podemos observar a diferença ou semelhança nas expressões e vocabulários empregados:

QUADRO 11
Comparação entre metas elaboradas por Rosa e capacidades apresentadas
pela Coleção, volume 2

Metas específicas para a turma de Rosa	Volume 2 – Capacidades da Alfabetização			
Metas	Eixos	Capacidades, conhecimentos e atitudes	Intensidade de trabalho (I) Introduzir (T) Trabalhar (C) Consolidar	
Analisar fonologicamente as palavras	Apropriação do sistema de escrita	Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	(I/T/C)	
	Identificar a função social da leitura e da escrita, principalmente de gêneros de uso frequente no cotidiano escolar e extraescolar.	Compreensão e valorização da cultura escrita	Conhecer usos e funções sociais da escrita Conhecer usos da escrita no cotidiano escolar	(I/T/C)
		Produção de textos escritos	Compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções, em diferentes gêneros	(I/T/C)
		Compreensão e valorização da cultura escrita	Conhecer usos e funções sociais da escrita	(I/T/C)
Segmentar palavras e textos;	Apropriação do sistema de escrita	Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação no final de frase	(I)	
Compreender e utilizar noções de linearidade na escrita.	Apropriação do sistema de escrita.	Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	(I/T/C)	
Dominar o princípio alfabético, realizando escrita de palavras com sílabas simples.	Apropriação do sistema de escrita	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	(I/T)	
Ler com maior ou menor fluência diferentes gêneros textuais.	Leitura	Desenvolver fluência na leitura	(I)	
Antecipar e compreender globalmente textos lidos pela professora, identificando o assunto principal.	Leitura	Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	(I/T/C)	
		Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	(I/T/C)	
Orientar adequadamente a grafia correta de letras (imprensa maiúscula) em caderno com e sem pauta	Apropriação do sistema de escrita	Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	(I/T/C)	

continua

Conclusão

Metas específicas para a turma de Rosa	Volume 2 – Capacidades da Alfabetização		
Metas	Eixos	Capacidades, conhecimentos e atitudes	Intensidade de trabalho (I) Introduzir (T) Trabalhar (C) Consolidar
Desenvolver o gosto pela leitura através da circulação em sala de diversos portadores de textos (jornais, revistas, panfletos, rótulos, informativos, livros de literatura, poesia, parlenda, etc.) do trabalho da biblioteca e da ciranda de livros;	Leitura	Desenvolver atitude e disposição favoráveis à leitura.	(I/T/C)
Demonstrar interesse pelo conhecimento, mostrando-se curioso acerca do mundo que o cerca.			
Expressar-se através da arte (desenho, pintura, colagem, dobradura, etc.), música, corpo e movimento.			
Identificar e escrever o próprio nome e os nomes dos colegas.			
Localizar no texto, letras, sílabas e palavras mencionadas.			
Produzir frases e pequenos textos.			
Reescrever textos conhecidos (parlendas, poesias, músicas, brincadeiras, contos, etc.).			
Recontar textos lidos pela professora (histórias, parlendas, poesias, músicas, etc.).			

Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa e volume 2 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Em várias passagens de nossas conversas, estava em pauta a reflexão de Rosa sobre sua formação, suas intervenções, sobre sua história profissional como professora, sempre carregada de dúvidas, mas também de orgulho.

Nos seus encontros com as colegas, não era diferente. Sempre esteve aberta às críticas e solicitações de mudanças, mesmo quando contra-argumentava e

pedia esclarecimento. Em nenhum momento trabalhou em sua sala com atividades produzidas por outro profissional, sem uma leitura prévia e/ou sem alterar o que julgava necessário, nem mesmo os modelos vindos do Núcleo Regional de Alfabetização e Letramento ou de sua supervisora.

Pensa-se que, em todo esse processo de análise e crítica, esteve em foco a identidade da professora – autoridade, autoria, auto-estima, capacidade de construção pessoal e coletiva. Por meio de suas palavras e ações, damos sentido à sua trajetória pessoal e profissional.

No ano seguinte às observações, em entrevista do dia 11 de fevereiro de 2009, as questões que orientam as críticas de Rosa revelam seu envolvimento e implicação com sua formação e ação. Ela critica a ausência de tempo para estudo em grupo na escola, indicando a impossibilidade de, individualmente, desenvolver o trabalho proposto no volume 6, pois impacta a organização pedagógica e organizacional de toda a escola.

Para você ver, o Projeto de 2008 que mandamos para o Núcleo ainda não voltou para a escola. Nós não assentamos até agora para definir um planejamento. Nós já fizemos um esboço do que gostaríamos de estar desenvolvendo este ano. Definimos horário de brinquedo, período livre para brincar, desenhar, atividades lúdicas. Estamos tentando garantir o espaço do brincar. Definimos a questão da história todo dia, e procuramos trabalhar com elas de formas diferentes (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Nesse relato, as questões que envolvem a atenção da professora não são diferentes das postas no ano passado: como encontrar tempo no cotidiano escolar para refletir, ler e estudar junto de suas colegas? Como transpor para sala de aula as perspectivas teóricas estudadas em cursos de formação e ao longo do ano? Como garantir, no cotidiano pedagógico, tempo para que as crianças “desenvolvam as capacidades da alfabetização”, mas também as da brincadeira, da arte, do lúdico? Como levar o aluno a construir o gosto pela literatura?

São questões que ampliam e retomam o material da Coleção, mostrando uma apropriação contextualizada da própria equipe da escola pesquisada.

5.6 Conclusão

Tendo em vista a natureza dos dados que apuramos nesta pesquisa e a construção conceitual que se fez durante o próprio processo de análise sobre a prática alfabetizadora e concepções da professora, este estudo acabou contribuindo para que a reflexão proposta se estendesse além da Coleção, único material de formação sugerido na pesquisa, confirmando também nosso pressuposto de que o material de formação do Ceale não inaugura nova concepção sobre alfabetização, nem é um marco zero na proposição de material para enriquecimento da formação docente. Pretende sim a Coleção oferecer ao alfabetizador um material que possibilite sua formação continuada, a realização de experiências em sala de aula e a reflexão sobre ambas.

Conforme apontado anteriormente, a Coleção não parece encontrar ressonância significativa, e, sim, relativa, no trabalho da escola. Embora apresente uma proposta de formulação de instrumentos, conforme os dados desta pesquisa, parece responder mais às demandas por ações organizativas⁹² na sala de aula.

Uma hipótese para essa interferência relativa no trabalho da professora Rosa, de modo geral, e em seu vocabulário, especificamente, é o fato de ela ter uma formação consolidada, anterior à da Coleção, a qual lhe garante sucesso na alfabetização e reconhecimento entre as colegas de trabalho. Embora atribua valor ao material de formação, diga conhecê-lo e reconhecer sua contribuição, o que está fortemente presente em seu trabalho pedagógico é o foco estabelecido com o eixo Compreensão do sistema de escrita, apresentado no volume 2, cujo aspecto é pouco explorado pela Coleção. Tanto nas avaliações quanto nas atividades e intervenções do dia a dia, a professora centraliza seu trabalho de alfabetização nas hipóteses/níveis em que seus alunos se encontram a respeito da compreensão do nosso sistema de escrita.

O material coletado aponta que as mais evidentes aproximações com a Coleção dizem respeito à organização do trabalho e à avaliação. Parte dos resultados indica que há outro fator determinante na apropriação: o fato de a Secretaria Municipal de Educação utilizar alguns dos roteiros e instrumentos

⁹² Segundo FRADE, 2010, tal dimensão ficou de certa forma relegada no âmbito da apropriação do construtivismo na alfabetização.

baseados na Coleção, no intuito de construir uma proposta curricular e monitorar os resultados da alfabetização. A partir da observação dos dados obtidos com a professora e do contexto escolar onde trabalha, percebemos que as questões que envolvem a sua atenção aos conteúdos da Coleção são também determinadas pelas condições institucionais da escola e da rede de ensino: exemplo claro disso é o impacto das avaliações externas – da própria Secretaria e da Provinha Brasil, por exemplo – nas suas apropriações.

Além disso, há questões apresentadas pela professora que revelam seus próprios critérios sobre a aproximação com a Coleção: como encontrar tempo no cotidiano escolar para refletir, ler e estudar junto de suas colegas? Como transpor para a sala de aula as perspectivas teóricas estudadas em cursos de formação e ao longo do ano? Como garantir, no cotidiano pedagógico, tempo para que as crianças “desenvolvam as capacidades da alfabetização”, mas também as da brincadeira, da arte, do lúdico? Como levar o aluno a construir o gosto pela literatura?

Tendo em vista que a professora escolhida é bastante experiente e tem seu trabalho reconhecido, fica a indagação já referida: a Coleção repercutiria, da mesma forma, na prática de outra escola, professora e rede de ensino, com diferente acesso ao material de formação e menos sucesso no trabalho de alfabetização das crianças no primeiro ciclo?

A tentativa de aproximação com a prática de sala de aula, evidenciada na proposta da Coleção, parece passar despercebida pela professora entrevistada, já que ela identifica como teóricos textos que o material apresenta como teórico-metodológicos, destacando aí os volumes 4 e 7, com grande quantidade de atividades comentadas.

A maior parte da apropriação feita, conforme demonstrado, ocorre a partir dos processos evolutivos da aprendizagem da escrita, que não são enfatizados pela Coleção. Entendendo a importância de, numa análise sobre os efeitos de uma formação, compreender o papel que cumprem determinadas ações pedagógicas na prática da sala de aula, inclusive o valor pragmático e simbólico que têm para os docentes, é imprescindível perguntar sobre a forte influência que o paradigma construtivista aplicado à alfabetização exerce sobre os professores. Frade (2010, p. 48), analisando a questão, responde que tal impacto se deve ao (I) “poder explicativo da teoria”, cuja lógica científica possibilita diagnosticar a produção das crianças, e valor epistemológico e político que adquiriu seu pressuposto de que toda

criança pensa, reflete e aprende; (II) seu aspecto procedimental, principalmente, de base sociointeracionista, que permite tanto diagnosticar a produção escrita quanto instrumentalizar a análise das interações das crianças com a escrita.

Para melhor compreensão da apropriação da Coleção, feita por professores e equipe da escola, foram coletados dados em outra escola, de outra rede de ensino, com a finalidade de contrastar os resultados, apresentados no capítulo 6 desta tese. A proposta é, num breve estudo comparativo, verificar se há recorrências nas formas de apropriação ou se há novidades, no caso de ser outra rede de ensino, outro perfil de professor, outra forma de ocorrência do processo de formação, a fim de se embasar uma conclusão mais generalizada de como os professores se apropriam da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Capítulo 6

Ampliando os dados, contrastando realidades

Após análises preliminares dos dados relacionados à prática da professora Rosa – que trabalhava no primeiro ano do primeiro ciclo de uma escola da prefeitura de Contagem –, optamos por breve estudo comparativo com os dados apurados na segunda etapa da pesquisa, agora relacionados à prática da professora Teca – que lecionava em escola da prefeitura de Belo Horizonte cuja avaliação de alfabetização foi apontada como insuficiente pelo Ideb, segundo já informado.

Neste capítulo, ampliaremos a análise feita em capítulos anteriores, utilizando os dados coletados com a segunda professora, em situação diferenciada da outra tanto em relação à rede pública quanto ao processo de formação. Na análise das posições da segunda professora, buscaremos compreender as lógicas de sua apropriação em relação à Coleção.

Numa segunda parte deste capítulo, buscamos outra forma de apreender o modo como os professores descrevem o que fazem e o que seus pares fazem: cada sujeito comenta suas atividades assim como as atividades desenvolvidas pelo outro. Estamos buscando, com isso, mais uma estratégia para verificação das relações com a Coleção e suas apropriações, conforme anunciado.

6.1 Entrevistas com Teca (segunda fase de coleta de dados)

As entrevistas foram realizadas em sala de aula, na escola onde Teca trabalhava, durante os momentos de projetos.⁹³ Foram agendadas previamente, e a filmagem dos encontros foi aceita por ela prontamente.

⁹³ Nomenclatura usada nas escolas da prefeitura de Belo Horizonte para designar o momento destinado ao planejamento da professora fora de sala de aula, quando as crianças estão realizando atividade com outra professora do ciclo, em outro espaço da escola.

Ressaltamos, aqui, a entrevista realizada com Teca, abordando o modo como elabora atividades e as fontes que utiliza para isso. Ficou evidente que utiliza estratégias semelhantes às de Rosa, sem, contudo, lançar mão de novas tecnologias – faz uso recorrente do mimeógrafo. Ela nos informou que consulta livros didáticos que ficam na sala da coordenação (trata-se de coleções didáticas oferecidas por editoras para análise dos professores) e coleções contendo atividades que ficam na biblioteca.

Em seguida, Teca nos levou à biblioteca da escola e nos mostrou, em um armário trancado a chave, as fontes que utiliza para elaborar atividades. Lá estavam guardadas, principalmente, coleções didáticas, sendo destacados por ela os mesmos tipos de coleção de apoio didático, geralmente adquiridos em bancas ambulantes também utilizadas por Rosa, além do Guia do Alfabetizador – material elaborado e distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.



FIGURA 46 – Armário de aço onde são guardadas as coleções de apoio didático

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2009.

Em outras entrevistas,⁹⁴ tendo como apoio a exposição de todos os volumes da Coleção Instrumentos da Alfabetização em cima da mesa, procurei conduzir a conversa para a explicitação do que pensa e faz a professora em relação

⁹⁴ Apêndice A: roteiro utilizado como referência. As questões foram ajustadas e modificadas de acordo com as respostas das professoras e necessidades que emergiram durante essa situação.

ao uso da Coleção, mais especificamente se usa, quais os volumes e, se não usa, o porquê, tal como feito com a professora Rosa na entrevista em sua casa.

Inicialmente, Teca fez comentários apreciativos a respeito da Coleção e, em seguida, informou que seu primeiro contato com a Coleção se deu antes de sua formação por meio deste material, indicando como referência o volume 3, Avaliação Diagnóstica da Alfabetização:

Eu acho o material do Ceale muito bom, mas eu não tenho tempo de ficar consultando diariamente. Esse material... eu tomei conhecimento primeiro a partir das questões das avaliações. Então, o primeiro contato foi com esse aqui, Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (com o v. 4 nas mãos), porque a prefeitura começou a fazer a Provinha Brasil em cima desse material de diagnóstico. Muitas questões foram tiradas *ipsis literis* daqui. É o mesmo modelo, mesmas palavras daqui (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Fica evidente, portanto, que o que promoveu e motivou o seu contato com a Coleção foi a avaliação externa encaminhada à escola pela prefeitura, quando sua primeira análise do material estabeleceu relações entre as atividades apresentadas no vol.3, Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, e as da Provinha Brasil. Nesse sentido, o movimento da professora em direção à Coleção foi conduzido por fatores externos ao seu planejamento pedagógico, mas que, de alguma maneira, interferem em seu trabalho com os alunos.

Vale lembrar que o baixo nível obtido pelos alunos, da escola onde Teca leciona, na Provinha Brasil, gerando, portanto, baixo nível no Ideb, foi o que condicionou a participação de professores e supervisora dessa escola no curso de formação oferecido pela SMED e ministrado pela equipe do Ceale, na FaE/UFMG em 2008.

Durante a entrevista, a professora Teca, ainda apreciando e caracterizando a Coleção, comenta sobre seu uso no dia a dia da escola, as capacidades apresentadas e a relação com o registro de sua prática, afirmando, categoricamente, que nada em sua prática é contrário ao que a Coleção apresenta, inclusive alegando que, talvez, a sua experiência de longa data como alfabetizadora propicie que a sua prática seja tão condizente com as propostas da Coleção:

De uma maneira geral, o que está dentro dele, principalmente as capacidades, eu concordo que são importantes. Eu só não... talvez o meu modo de registro do meu trabalho não seja tão pormenorizado igual tem aqui (apontando para a Coleção). As capacidades cheias de divisões. A gente quando está na sala... não temos tempo de ficar escrevendo tantas divisões.

[...]

No material do Ceale, tem lá, por exemplo, os objetivos para leitura, tem lá um monte de subdivisões do objetivo que vai esmiuçando, mais, mais e mais. Talvez a gente tenha pouco tempo livre para ficar selecionando dentre aquele tanto de objetivos qual a gente vai usar. Ou você tem que ficar todo dia abrindo ele, consultando e tal; ou você tem que acabar decorando.

[...]

Agora eu sei que o material do Ceale que é a proposta da vez... tudo em torno da alfabetização tem que ser feito dentro do material do Ceale (mostra os volumes da Coleção). Mas eu não faço uso dele corriqueiramente, trago ele de baixo do braço não. E, sinceramente, se o pessoal de matemática, geografia, história vier com um material desse pra gente estar trabalhando, seguindo, consultando, registrando, vou ficar doida, não vai sobrar tempo (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Chama-nos atenção, nesse depoimento, a perspectiva do manuseio, da dificuldade de registro baseado em categorias apresentadas na Coleção e o modo como a professora avalia as capacidades – “um monte de subdivisões do objetivo” –, constituindo-se em um de seus argumentos para justificar a não utilização funcional da Coleção, o que, segundo ela, demanda tempo para análise e registro, e, ainda, que não há tempo para uma consulta cuidadosa do material. Mais, ela destaca a impossibilidade de consultar o material diariamente. Não nos parece que os volumes da Coleção se prestam a tal uso, mesmo os volumes 3 e 6, em que o caráter prático, com sugestões de atividades, é mais evidente. Por que a professora tem essa percepção? A Secretaria de educação ou a escola teria alguma forma de cobrança nesse sentido? O critério que utiliza para sua reinterpretação estaria relacionado a suas possibilidades e necessidades de uso, conforme comenta Chartier em seus diversos trabalhos?

Ao avaliar o registro de sua prática como mais simples, menos pormenorizado que os sugeridos pela Coleção – tal como Rosa avaliou –, ela reforça a valorização de um modelo pragmático de registro que a ajude a organizar o próprio trabalho, o que tem sido exigido dos professores e parece ter sido incorporado pela professora.

Outro dado interessante são as trocas de nomes e conceitos, a começar pelo título, Coleção Instrumentos da Alfabetização, que ela chama de material do Ceale. Em relação às capacidades, o conceito é trocado por objetivos, podendo

indicar o tipo de interpretação que essa professora faz da proposta de trabalho presente na Coleção; embora esteja explicitado na Coleção que a utilização do termo **capacidade** vai além da delimitação fragmentada de determinados objetivos de ensino por ser considerado:

[...] amplo o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção de textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens (v. 2, p. 12).

Outro aspecto importante é a relação que ela estabelece entre o que lê na Coleção e seu trabalho pedagógico. Parece-nos que os elementos identificados por ela, que é uma professora experiente, como ela mesma se reconhece, têm o valor de confirmar sua prática. É como se ela encontrasse na Coleção uma validação para sua experiência, semelhante ao movimento estabelecido por Rosa.

Folheando a Coleção, direcionei a entrevista para o planejamento de seu trabalho e sua produção de atividades. Passamos então a conversar sobre o que levou em conta para selecionar, por exemplo, as atividades realizadas naquele dia da entrevista e também se ela contou com algum material para auxiliar sua seleção. Sem vacilar, Teca indica sua experiência profissional em alfabetização como sua principal fonte, incluindo, em seguida, sua colega de trabalho, coleções de banca e um material distribuído pela Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais:

Eu acho que vai muito da minha experiência, sabe. E também o projeto que a gente determinou. Quando eu e a Flávia estávamos pensando nesse trabalho de brincadeiras, a gente escreveu mais ou menos o que a gente queria com esse projeto. Então, por exemplo, dentro de história (área de conhecimento): fazer o levantamento das brincadeiras mais comuns, quem é que ensinou, fazer um resgate das brincadeiras. Então a gente faz um levantamento de quais são os objetivos daquele projeto: tem português, tem matemática, tem ciências, história, geografia, mais ou menos eu procuro encaixar. Depois, eu acho que vou montando em cima de experiências que eu já tenho, de retorno de onde os meninos estão, por exemplo. Quando eu monto uma atividade, eu sempre coloco uma atividade que valorize tanto a escrita do pré-silábico quanto a escrita do que já está lá no alfabético, de jeito que dá para pegar pelo menos uma beiradinha de cada um. Seguir o processo de alfabetização que eu tenho mais ou menos em mente, com aquela fase de sair da questão do pré-silábico até chegar ao silábico-

alfabético. A gente não tem muita pretensão de em um ano fechar com essas crianças no final do ano com todas alfabéticas não.

Tem atividades que a gente sabe que interessam nessa idade, por exemplo, ouvir história é uma coisa que é comum, é característica dessa idade das crianças, fazer recontos orais, cantar, são coisas específicas da idade que a gente aproveita para fazer o trabalho em sala (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Nesse processo de planificação das atividades, em que Teca anuncia um projeto com o enfoque em brincadeiras, não há um programa ou preparação rígidos daquilo que se iria desenvolver, nem o porquê e para que. Parece-nos tratar de sistema de trabalho mais aberto, em que ela e seu par se preparam para um grande número de tarefas diversificadas. Nesse sentido, há também um caráter de improvisado em sua ação pedagógica, que, obviamente, não se instala no vazio, mas baseia-se na antecipação do que acontecerá, prevendo e preparando o que irá fazer ou dizer, além da ordem em que fará, integrando, de forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados. Segundo Perrenoud (1993), trata-se de um guião construído a partir de hipóteses inspiradas num projeto, num conjunto de regras de ação mais ou menos presentes no seu espírito. A partir daí, deverá gerir a situação efetiva que se afastará do seu plano ou de casos abrangidos pelas regras de conduta. É aí que intervém o *habitus*.

Podemos constatar que é alta a aposta da professora em sua própria competência prática como alfabetizadora, pois, além da proposta de alfabetização que tem “mais ou menos em mente”, conta com sua habilidade de avaliar o nível de escrita de seu aluno e elaborar e/ou selecionar atividades amplas o suficiente para envolver e atingir todos eles – o que, no caso da professora Rosa, é feito por meio do trabalho com subgrupos e intervenções objetivadas e atividades diferenciadas. Quando Teca descreve seus objetivos de acordo com a proposta de trabalho a ser desenvolvida e investe na caracterização dos níveis conceituais de escrita de seus alunos, apresenta certa dificuldade em conceituá-los, apenas enumerando disciplinas e classificando os níveis conceituais descritos por Emília Ferreiro em sua pesquisa sobre psicogênese da escrita.

A professora justifica que há crianças que não vivenciam em casa um ambiente de letramento, exigindo que, na escola, ela supra essa carência. Para isso

ela conta, mais uma vez, com a própria experiência e com livros para consulta de atividades, indicados por ela:

[...] (livros) que a escola compra para a gente, atividades de livros que tem lá na coordenação, aqueles livros que a gente recebe para escolher. Ali tem um monte de livros didáticos com atividades que a gente acha interessante. A gente modifica, às vezes tem palavras que a gente não está trabalhando. Tem também coleções paradidáticas, o material do Estado que vem num colecionador. Ela fica lá na biblioteca e é toda em cima do material do Ceale (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Sobre esse material que consulta para elaboração das atividades, semelhante à seleção feita por Rosa, que afirma “ir no material em si”, Teca busca atividades que possa aplicar em sala de aula, deixando claro que um critério importante para ela são os interesses e características específicas da idade, sem incluir as capacidades a serem desenvolvidas. Isso reafirma que o conhecimento pedagógico sobre a criança e seus interesses é um forte ordenador das escolhas da professora (FRADE, 2007).

Analisando especificamente a atividade realizada naquele dia – elaboração e escrita compartilhada no quadro das instruções de uma brincadeira conhecida das crianças –, quando questionada sobre qual objetivo ela perseguia, Teca explica:

**PIQUE COLA
TEM UM PEGA.
TODO MUNDO CORRE DO PEGA.
SE PEGAR FICA COLADO.
COLEGA PODE ESCOLAR.**

Quando eu faço uma atividade dessas (apontando para seu registro no quadro), eu tô trabalhando um monte de capacidades desses, quer dizer, eu sei que estão aqui (aponta para a Coleção), mas se me falar assim, como é que está escrito aqui? Eu não sei. Mas o que eu fiz foi um trabalho que tem produção de texto, tá o trabalho de diferenciação do que é frase, do que é palavra, inclusive para as crianças começarem a perceber o que é ponto final. Se acabou, tem ponto final. Eu falo, vamos ver se acabou mesmo? Aí eu volto, eu vejo, dá para entender? Dá. Acabou mesmo? Então, se acabou põe o ponto final. Quer dizer, para uma criança começou a fazer sentido ponto final. Para outras, ainda estão caminhando, eu tenho que ir e voltar. Então, quer dizer, essa questão de pontuação.

Aqui, nesse texto (se refere ao texto no quadro), eu tô montando texto com eles. Por que as frases estão bem rudimentares, quase que monossílabas? Porque se eu escrever uma frase muito grande, eles vão perder o sentido do que eles querem escrever. E ali eu posso trabalhar a questão da escrita da palavra uma por uma. Tem é uma palavra? Tem. Que letra que TEM começa? Aí eu vou... aquela outra capacidade que é de analisar as palavras e escrever, analisar com que letra que começa, analisar com que som começa, se tem alguma palavra que a gente já conhece que começa igual, né? Então, quando a frase é menorzinha, eu também estou trabalhando essa questão da escrita. Então eu não tinha só o objetivo de registro. Foi legal porque, olha para você ver, quantas capacidades estão aqui no livro, que eu sei que estão, mas que eu não sei repetir igual, estão aqui, mas que eu estou trabalhando. Eles perceberam que COLA, COLEGA, CORRE, COLADO, DESCOLADO, todas são da mesma palavra geradora COLA, tem o mesmo pedacinho. O GA também apareceu muito, PEGA, PEGAR, COLEGA, então esse GA, que ontem nós trabalhamos ATIREI O PAU NO GATO. Então, quer dizer, essa sílaba GA já faz sentido para eles. Quando eu faço uma atividade dessas, estou trabalhando um monte de coisas, um monte de capacidades, ao mesmo tempo, e que estão aqui dentro (indicando a Coleção). Nem sei se isso é bom, nem sei se isso é péssimo, mas eu sei que isso dá resultado porque as crianças que estão andando num ritmo um pouquinho mais acelerado que os outros, elas vão, e as outras vão pegando pelo menos o ritmo de, vai na frase, vai na construção da frase, o ritmo de fazer cópia, porque tem criança que ainda tem dificuldade... sobe o morro, letra grande, letra pequena, da esquerda para a direita, de cima para baixo, quando acaba a linha, o que é que eu faço? Alguns cadernos são sem pauta, outros já estão com pauta. Essas capacidades que estão no livro, estão aqui. Desde a parte da interpretação da leitura – “Ô gente é isso que nós colocamos lá? Tá dando para entender?” – tem a função de tá transmitindo a informação. Todas as capacidades que estão aqui (indicando a atividade registrada no quadro) estão no livro. Eu acho que eu peguei o espírito da coisa. Mas eu não pego realmente o livro para ver se hoje eu vou trabalhar isso (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

A professora mostra que um dos critérios que utiliza para sua intervenção é o ordenamento pela estimativa do peso da tarefa cognitiva das crianças. Sua lógica é a da atividade e, no seu desenvolvimento e apropriação pelas crianças que se detalham mais claramente o que precisa fazer, em termos de capacidades a serem contempladas/trabalhadas. Teca enumera os objetivos que busca por meio da atividade indicada no quadro – trabalhar produção de texto, diferenciação do que

é frase e palavra, pontuação e composição de palavras e análise fonológica, sílabas – com a certeza de que, embora não apresentados de forma igual, são os mesmos objetivos indicados pela Coleção. Ela acredita que a Coleção nomeia, conceitua, pormenoriza de um modo que ela não faz, mas que, mesmo assim, o trabalho que ela desenvolve é igual ao proposto pela Coleção. Seria uma compreensão sem verbalização? Uma compreensão parcial ou conhecimento implícito? Nota-se que parte dos conceitos se aplica ao que a professora faz, se for considerado, especialmente, o eixo de Aquisição do sistema de escrita e decifração (v. 2, p. 36-60).

Ainda sobre a consulta à Coleção, Teca analisa a relação entre seu registro de planejamento no quadro, a rotina, seu registro em caderno e o uso da Coleção nesse contexto de planejamentos. Para provocar essa análise, pedi que ela nos contasse sobre a rotina daquele dia:

Quando a gente escreve ali, é fácil. Aquele registro é fácil. Mas fazer a rotina que ela está sugerindo baseada nessas capacidades (Coleção), a gente não tem tempo de pegar o livro, até você decorar, porque vai chegar uma hora que você vai decorar, né? Quer dizer, eu vou fazer o planejamento da minha aula hoje, eu planejei isso aqui, mas eu não abri o livro para ver qual capacidade eu vou trabalhar. O livrinho do Ceale é um suporte; eu sei que eu tenho que trabalhar isso, é um suporte. Eu sei que eu tenho que trabalhar a questão da leitura, a questão da segmentação. “Ô gente, acabou a palavra? Eu tenho que dar um espacinho? Tem.” Eu tô sabendo direitinho, tô entendendo as capacidades que estão aqui, agora, eu realmente não faço o registro pegando todas essas..., é... como tá escrito aqui, entendeu? Talvez pode aparecer aí pela frente alguma ficha que facilite nossa vida. Quando eu faço registro no caderno, eu não faço colocando tudo isso (capacidades). Tô trabalhando esses (capacidades) o tempo inteiro. Coloco qual foi a atividade, o que foi a atividade, o que os meninos escreveram. Por exemplo, coloquei brincadeira, pique cola. Depois, brincou e colocou o registro da brincadeira no quadro. Elas formaram as frases e depois desenharam. Então, isso para mim tá resolvido para o meu objetivo (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

A professora entende que decorar é internalizar e que o uso depende dessa decoração, uma vez que ainda acha que tem que registrar isso cotidianamente, desconhecendo que a proposta da Coleção é oferecer material para estudo e consulta, em grupo ou individual. Fica evidente que não há, de sua parte, investimento em leitura, muito menos em pesquisa e análise da Coleção – material de formação que exige estudo, tanto individual quanto em grupo. Seu depoimento

demonstra que ela reconhece o assunto tratado na Coleção, especialmente aquele relacionado às avaliações, mas desconhece, em parte, a conceituação utilizada, a relação entre tais conceitos, a dinâmica de avaliação e o consequente planejamento. Além disso, quando busca atividades para serem realizadas com seus alunos, ela desconsidera os volumes da Coleção que são ricos desses exemplos.

Ressaltando a falta de tempo para consultar a Coleção e utilizá-la como referência em seu planejamento, Teca segue em seu depoimento e destaca, mais uma vez, a relevância de sua experiência de alfabetizadora na organização de seu trabalho.

Nós já recebemos, além desse (indicando a Coleção), um outro material do Estado que também ajuda muito e que eu achei muito gostoso de ler. Esse material é bom de ler, não é material difícil de ler não, tá!? E ele me dá muitas ideias para o trabalho prático. Mas eu não consigo seguir para fazer uma consulta diária. Aqui, se é para registrar como você está trabalhando com seus meninos? Eu te falo. Mas qual capacidade registrar, aí eu fico meio embaralhada. Eu sei que é em relação à leitura, à escrita, formação de hábitos; mas eu não sei falar qual objetivo, qual capacidade como está determinada aqui (apontando para a Coleção), do jeitinho que está escrito aqui, porque dentro de cada capacidade tem um monte de sub, né?! E tem... algumas coisas... eu brinco que não é possível que tenha que ser objetivo de alfabetização. Por exemplo, ensinar o menino escrever da esquerda para a direita é uma convenção social do ocidente. Eu nunca me preocupei em falar que isso é um objetivo. Pra mim é assim, público e notório que está trabalhando. Não tem jeito de ensinar o menino a ler e a escrever se você não tiver trabalhando da esquerda para a direita. Quando eu vejo isso eu fico pensando, noh! fica parecendo que a gente, que o professor não sabe nada. Será que tem que falar com o professor que tem que ensinar a escrever da esquerda para a direita? Mas, ao mesmo tempo, eu sei que tem pessoas que não tem muita experiência de alfabetização, porque eu tenho. Então, talvez para elas, ou no magistério delas, tenha trabalhado pouco isso. Eu considero o meu magistério muito bom, é quase uma graduação de hoje em dia (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Chamou-nos atenção, também, o fato de a professora citar e avaliar outro material dirigido à formação de professores, destacando sua linguagem, formato e aplicabilidade. Nesse caso, podemos inferir que o tipo de linguagem, estrutura e extensão presentes na Coleção interferiu na relação que a professora estabeleceu com ela e, conseqüentemente, em sua apropriação.

De modo recorrente, Teca parece incomodada com a ideia de “ter que registrar” da mesma forma sugerida nos volumes da Coleção, talvez porque faça

uma leitura literal das proposições feitas, acreditando que tal material de formação esteja oferecendo modelos para sua prática, conseqüentemente, a professora entende – parece – que utilizá-lo significa realizar os seus registros nos moldes apresentados, o que não tem para ela valor pragmático.

Também parece que Teca não entende que a indicação da capacidade Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa (v. 2, p. 36) – apontada por ela como escrever da direita para a esquerda – trata de uma das questões formais que a criança precisa saber e não trata do que a professora precisa saber.

Mas o que de fato ela pensa sobre essa questão – linguagem e aplicabilidade – em relação à Coleção? Ela não considera a atualidade da abordagem nem os avanços conceituais, apontando, apenas, a mudança de vocabulário de uma época para outra:

O que eu reparei é que aqui (indicando a Coleção) tem os objetivos que a gente tem perseguido só que aqui está escrito de uma maneira diferente dos materiais que anos atrás a gente recebia. Quando eu formei no magistério, tinha um jeito de planejar a aula. A gente tinha que escrever planejamento, objetivo, tinha o plano de aula. Ao longo dos anos vai mudando, os objetivos vão mudando. Teve uma época que a gente só podia começar os objetivos com os verbos apropriados. A gente tinha os verbos mais apropriados e os verbos menos apropriados. Quer dizer, cada época tem um material para dar suporte. Eu acho que a linguagem diferencia, mas a questão é a mesma (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Estes depoimentos corroboram a valorização atribuída à prática e ao uso de material de caráter pragmático, ou seja, aquele que “dá muitas ideias para o trabalho prático”, permitindo uma aplicação direta. A professora também ressalta a relação entre vocabulários pedagógicos de determinado momento e a perenidade das práticas. O fato de ela ter a auto-imagem positiva sobre sua atuação e ser uma alfabetizadora experiente, tendo anos de prática em sala, poderia nos conduzir à hipótese de que ela detém um conjunto de habilidades e disposições para acessar e interpretar materiais de formação diversos, mas, por outro lado, a indicação é de que ela busca materiais “fáceis de ler” e relacionados diretamente à prática, ou seja, aqueles que mais diretamente podem ser traduzidos em ação, transformados em atividades.

Para avançar nessa discussão, mostramos a Teca uma atividade avaliativa elaborada por ela (FIG. 47, 48 e 49) e ainda não aplicada aos seus alunos. Embora fosse final do ano de 2009, ela explicou-nos que aguardava a aplicação da Provinha Brasil, ainda não enviada pela Prefeitura. Tendo como apoio esse material, perguntamos sobre seu procedimento para a elaboração, quais critérios para a seleção das questões e materiais utilizados na avaliação.

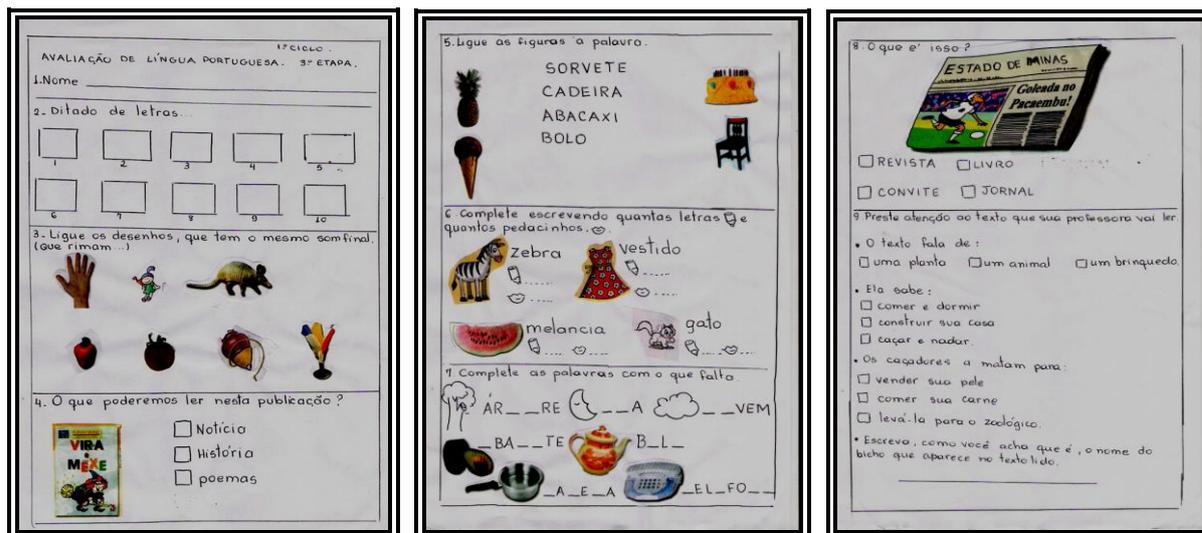


FIGURA 47, 48 e 49 – Avaliação elaborada pela professora Teca a ser realizada no final do ano de 2009

Fonte: Material pessoal da professora Teca.

Como eu cheguei ao final do ano com alguns alunos que estavam em vários processos... eu tinha desde pré-silábicos na minha sala até alfabéticos, eu fiz essa avaliação tentando colocar pelo menos uma questãozinha de todo o processo, para poder ver realmente que menino tinha vencido e que menino ainda estava com esse probleminha. É o processo todo de alfabetização que eu trabalhei durante o ano. Isso (a avaliação) é baseado nesse objetivo.

Por exemplo, essa atividade de ditado de letras, ela já tinha sido uma atividade que a gente trabalhou em outras etapas, inclusive na provinha que a prefeitura aplicou nos meninos também tinha essa atividade. Na de 2008 e na de 2009 também. Então, assim, é uma questão que eu já tinha visto em outros materiais de aplicação de teste.

As outras questões, som final, som inicial, são também todas dentro do projeto que eu trabalhei em sala de aula.

Então eu tirei das atividades que a gente fazia em sala de aula, de alguns livros de alfabetização que a gente tem aqui para consulta, das avaliações também que a prefeitura já tinha mandado para a gente e são baseadas no material do Ceale.

Então, por exemplo, aqui, ó, tem alguns gêneros que eu trabalhei com eles durante o ano. Eu não trabalhei todos os gêneros, mas eu trabalhei o que eu achava que estava mais próximo da idade deles. Então como eu tinha na biblioteca de sala muita história em quadrinho, tinha muito livro de conto de

fadas, a gente fez o projeto jornalzinho na nossa escola, a gente recebia o Estado de Minas, a gente recebia o Gurilândia, eles trabalharam com esse tipo de texto na sala, então eu também coloquei neste teste.

E a parte de interpretação, a gente sempre trabalhou, desde o início do ano, com interpretação mais oral. Eu contava uma história, fazia dramatização; contava uma história e levantava os pontos principais, outra hora a gente fazia reescrita, eles falavam a história e a gente tornava a escrever. Então essa parte de interpretação de texto também foi baseada nesse trabalho que a gente fez em sala de aula.

As outras questões são todas baseadas no processo de alfabetização que eu estava seguindo com eles. Então eu trabalhava muito a questão da sonorização, som igual, mesmo som inicial, o mesmo final, é... completar as palavras com as letras que eles achavam que estavam faltando (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Constata-se que a professora busca avaliar aspectos da alfabetização e letramento que, segundo ela, foram abordados ao longo do ano: reconhecimento e escrita de letras, som final e inicial de palavras, diversidade de gêneros textuais – quadrinhos, contos de fadas e jornal –, interpretação oral de texto e reescrita. Como estratégia recorrente, ela afirma que a seleção de atividades considera os diferentes níveis conceituais de escrita de seus alunos, aquelas atividades que fazem parte de seu trabalho cotidiano – ditado, por exemplo – e as avaliações baseadas em “outros materiais de aplicação de teste”.

De fato, sua atividade avaliativa inclui os elementos indicados por ela, mas, o que vale, ao final, é a atividade que ela mesma elabora e realiza com seus alunos, mesmo que essa incluía itens idênticos aos da avaliação modelo. Revela-se a repetição de um movimento próprio e particular: a professora identifica o *status* atual de novos materiais, acata o seu uso quando solicitado, mas reconhece e assume, de fato, a sua experiência.

Direcionamos a entrevista para outro aspecto da análise das possíveis apropriações da Coleção, mostrando a Teca um quadro elaborado por Sheila, sua coordenadora de ciclo, o qual contém algumas das capacidades apresentadas na Coleção (FIG. 50). Diante do quadro, ela informa que, para o trabalho com as crianças de 6 anos, no início do primeiro ciclo, a escola definiu pré-requisitos que são exatamente algumas das capacidades avaliadas apresentadas na Matriz de referência da avaliação diagnóstica, v. 3, p. 15-19, da Coleção.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO						
SALA:		ANO: 20__		PROFESSORA:		
				1º ANO DO 1º CICLO		
				ETAPA:		
CAPACIDADES	1 - COMPREENDER AS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE OS SINAIS DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICO E OUTRAS FORMAS GRÁFICAS E SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO.	2 - CONHECER O ALFABETO E OS DIFERENTES TIPOS DE LETRAS	3 - DOMINAR CONVENÇÕES GRÁFICAS: . ORIENTAÇÃO DA ESCRITA; ALINHAMENTO DA ESCRITA;	4 - RECONHECER PALAVRAS E UNIDADES FONOLÓGICAS OU SEGMENTOS SONOROS COMO RIMAS, SÍLABAS (EM DIVERSAS POSIÇÕES) E ALITERAÇÕES (REPETIÇÕES DE UM FONEMA NUMA FRASE OU PALAVRA)	5 - DOMINAR A NATUREZA ALFABÉTICA DO SISTEMA DE ESCRITA	10 - IDENTIFICAR DIFERENÇAS ENTRE GÊNEROS TETUAIS E LOCALIZAR INFORMAÇÕES EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS.
ALUNOS						

FIGURA 50 – Quadro elaborado por Sheila indicando as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças do primeiro ano do primeiro ciclo

Fonte: Arquivo da supervisora Sheila.

Durante o ano, como é início de ciclo, tem alguns pré-requisitos que os meninos de 6 anos teriam que estar vencendo no primeiro ano do ciclo, né? Foi isso que nossa escola montou. Foi a partir da ficha lá, né, daquela avaliação (se referindo ao volume 3 da Coleção). Aí nós montamos isso aí, colocamos como prioridade para os meninos de início de ciclo estarem vencendo esses objetivos. E o que ia variando? Ia variando a dificuldade, né? Se tivesse vencido, ok (ela passa para o próximo, referindo-se a outras capacidades que não estavam presentes no quadro); se não, a gente trabalhava mais aquilo (Fragmento, Entrevista, professora Teca).

O que nos chama atenção é o fato de terem sido selecionadas apenas seis capacidades (1, 2, 3, 4, 5, 10) entre as dez capacidades (1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 14, 17) tidas como referência para o primeiro ano do primeiro ciclo indicadas no volume 3, Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (p. 24). Fica evidente, portanto, que a seleção de capacidades feita pela escola, entre as da Coleção, foi reduzida, além de transformadas tais capacidades em objetivo de ensino e, conseqüentemente, em pré-requisitos a serem vencidos pelos alunos. Aqui é necessário informar que a Coleção apresenta a Matriz de referência como material

que distingue, para avaliação, conhecimentos e competências a fim “de orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação” (v. 3, p. 14).

Apontamos também que as dez capacidades a serem avaliadas no 1º ano, conforme a Coleção, já constituem uma seleção entre aquelas que compõem o conjunto mais amplo das capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças nesse ciclo. A questão que se destaca é: qual o critério utilizado pela supervisora, e legitimado pela professora, para a seleção feita?

Para finalizar a entrevista, Teca analisa a situação difícil pela qual as crianças e a escola passam, afirmando que as crianças estão terminando o 1º ciclo sem estarem alfabetizadas, há falta de tempo para reuniões entre os professores no período escolar e, ainda, número reduzido de professores pela constante ausência e licenças legitimadas por atestados médicos. Tudo isso, segundo ela, interfere no bom funcionamento da escola e na aprendizagem das crianças. Como alternativa para o quadro de analfabetismo, Teca segue avaliando como as crianças deveriam passar para o 2º ciclo do ensino fundamental: “Tem que ir com o mínimo de capacidade assegurada, a gente tem criança que não tá lendo ainda, com vários problemas”.

Pedimos a ela, então, para esclarecer quais capacidades estava citando, e ela define: “De leitura, interpretação, de escrita, de matemática”. Mais uma vez, ao abordar as capacidades, Teca o faz de modo genérico, misturando e confundindo conceitos ou agrupando-os sem critérios. Insistimos nessa questão e pedimos que detalhasse tais capacidades. Ela então passa a comentar sobre o modo como identifica essas capacidades e onde, na Coleção, elas estão registradas:

Do que a gente avalia, que a gente levanta pra alfabetização, de outros materiais que a gente tem desde o início da Escola Plural.⁹⁵ Um pouco disso aqui também (apontando para os cadernos do Ceale), porque agora é isso que está sendo usado na rede, né? Tem 2, 3 anos que é o material do Ceale que está sendo usado aqui na rede, e começou tipo assim mesmo: “Aqui, chegou uma avaliação pros meninos fazer, o que é isso? Olha, é o material. Olha, gente! Esse é o material da UFMG”, tipo assim (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

⁹⁵ Projeto implementado na rede municipal de Belo Horizonte em 1995.

A professora parece não distinguir, entre outros conceitos, o que é capacidade e demonstra dificuldade em detalhar até mesmo as capacidades por ela nomeadas. Quando solicitada a investir nessa descrição, aponta para a Coleção querendo indicar que o seu conhecimento está representado naquele material, dispensando sua explicitação. A sua fala também sugere que a introdução desse material de formação na escola se deu de forma pouco cuidadosa, sendo interpretada por ela como mais uma posição oficial, decidida no plano da Secretaria e, possivelmente, com o apoio da Universidade. Esse modo de circulação leva à interpretação de que a Coleção é um material oficial. Tal fenômeno é discutido por Frade (2010), quando avalia a participação do Ceale como um dos centros de formação continuada da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, indicando seus efeitos simbólicos, positivos e negativos. Entre tais, destacamos a consequência relacionada à grande circulação nacional de textos de formação e ao poder simbólico dessas propostas, uma vez que são produzidas nas universidades, mas sob encomenda e chancela do MEC. Tendo em vista a natureza dos textos da Coleção, de cunho mais organizativo, e a confluência entre diferentes atores educacionais, a autora analisa:

[...] embora seja positiva uma ação concertada de formação no plano nacional, corremos o risco de oficializar os textos de formação, de tal modo que vários deles passam a orientar as práticas curriculares das escolas brasileiras. Dessa forma, a intenção de apenas indicar uma proposta didática corre o risco de virar prescrição didática e, aos olhos dos professores, é a universidade que prescreve. Um efeito simbólico desse tipo de representação é o de deslocar a universidade do lugar da crítica e o equívoco de confundir o que os outros atores do sistema desenvolveram a partir de nossa produção com nossos materiais e propósitos iniciais (FRADE, 2010, p. 51 e 52).

Voltamos então a enfatizar possíveis usos da Coleção e pedimos a indicação da professora Teca, mais uma vez, de como e quando teve acesso ao material. Novamente, apontou: “foi uma avaliação pra gente fazer, a Provinha Brasil”. Perguntada se tinha um exemplar da avaliação, Teca, sem vacilar, pegou, aleatoriamente, um dos volumes da Coleção, fez um movimento de folheá-lo rapidamente, de modo semelhante ao uso de um leque, e disse: “Ah, é esse material, material da UFMG, vai ser usado agora na Rede. Tá tudo aqui”. Verifica-se

que, nesse e outros depoimentos, a Coleção aparece atrelada à ideia de preparação para avaliação, o que sugere um efeito simbólico derivado do contexto da formação.

6.2 Análise comparativa entre os dados obtidos através de entrevista e análise de documentos elaborados e/ou aplicados pelas professoras Rosa e Teca (terceira fase de coleta de dados)

Com o objetivo de ampliar nossa compreensão sobre a apropriação que o professor faz de materiais destinados à sua formação, ou seja, o que, de fato, se torna fonte e o tipo de uso que faz do texto, elaboramos, em março de 2010, mais uma situação de entrevista individual em que as professoras Rosa e Teca discutiram e analisaram materiais – atividades, avaliações e registros de planejamentos – produzidos por elas mesmas e trabalhados com seus alunos, além de documentos elaborados pelo corpo docente de suas escolas ou enviados pelas prefeituras das suas cidades, para, em seguida, de modo comparativo, uma analisar o material produzido pela outra. Esta estratégia metodológica foi concebida no intuito de promover certo distanciamento das professoras em relação às atividades produzidas por elas mesmas, além de apresentar material elaborado em decorrência de práticas de formação de políticas semelhantes e comuns à formação das duas professoras investigadas: uma reflexão sobre a ação de uma em relação à da outra. Nesse caso, a proposta foi baseada nos estudos de Shön (apresentada em linhas gerais no Capítulo 1), especialmente em suas teorias a respeito das relações entre conhecimento teórico e conhecimento da ação. Buscamos reconstruir as práticas das professoras por meio de apresentação dos documentos, visando promover a sua análise posterior sobre características e processos de suas próprias ações, além do contraste (estranhamento ou reconhecimento) entre os documentos. Quando a entrevista foi realizada com Teca, utilizamos os registros elaborados por Rosa como material de apoio; quando realizada com Rosa, utilizamos como material de apoio os registros elaborados por Teca.

Um dos dados que nos chamou muita atenção nas primeiras análises que fizemos desta segunda coleta, a prática de Teca, foi a incidência de elementos comuns ao trabalho desenvolvido pela professora Rosa, principalmente (I) registro

de dados coletados por meio de avaliações, mais especificamente o uso de quadros e abreviações para os níveis de escrita de seus alunos; (II) avaliações; (III) uso da escrita de listas em atividade de ditado; (IV) prática da escrita da rotina diária no quadro. Para explorar melhor esse dado, abordamos nas entrevistas essas semelhanças.

6.2.1 O uso de quadros e abreviações para os níveis de escrita de seus alunos

Primeiramente, mostramos a Teca o quadro, elaborado por ela, de organização das informações sobre seus alunos, especificamente aquelas obtidas por meio de avaliação, que é bastante semelhante a um dos quadros elaborado por Rosa (FIG. 51). A intenção era descobrir o porquê e o modo como usa esse tipo de quadro para, a partir daí, identificar se ela estabelece, ou não, alguma relação com os quadros apresentados na Coleção.

NOME	SEGMENT	INTERP.	SONOR. RIMA	LETRAS CURSIVO	NÍVEL	Sil. sílabas	OBS. LEIT
SCIGAL	OK	OK	OK	OK	OK	OK	PALAVRAS E FRASES P/ PALAVRAS E FRASES P/
ALEJANDRO	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
ARTHUR	OK	cl ajuda	cl ajuda	OK	S ALFAB.	OK S CAN	SEGMENT AL SILAB
ALEXIA	OK	OK	OK	OK	ALFABET	OK	PALAVRAS FRASES SIM
ERICK	OK	cl AJUDA	cl AJUDA	OK	SILABICO (TRA CAT)	OK	SILABA CONHEC (AT)
GUILHERME	cl AJU	OK	cl AJUD	OK	SILAB (TRANS)	OK cl AJUD	PALAVRAS TRABALH
HELDISA	OK	cl ajuda	OK	cl ajuda	Silábico (TRANS)	cl ajuda	Silábico S
JULIANA	OK	OK	OK	OK	ALFABET	OK	OK
LUCIMARA	OK	OK	OK	OK	Silábico (TRA CAT)	OK	Silábico S
LUIZA	OK	OK	OK	OK	ALFAB.	OK	MEASURAS FRASES
MATEU CF	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	PRE SILAB	NÃO	NÃO
MATHEUS	OK	cl ajuda	NÃO Reconstruo	OK	Silábico	cl ajuda	Silábico S
MARLON	cl ajud	cl ajuda	NÃO	NÃO	PRE S.	NÃO	NÃO
MOISES	OK	OK	OK	OK	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	Silábico S
NAVARA	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Palavras e frases S
RAFAEL	cl ajuda	cl ajuda	cl ajuda	OK	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	NÃO
SAMUEL	OK	OK	cl ajuda	cl ajuda	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	NÃO alguns silábico simples
STEFANIE	OK	OK	OK	OK	ALFABET	OK	Palavras frases simp
TAIS	OK	cl ajuda	NÃO	cl ajuda	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	NÃO
TAISSA	OK	OK	cl ajuda	OK	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	Silábico S e palavras TRA
WANDERSON	OK	cl ajuda	cl ajuda	OK	PRE SILAB	cl ajuda	NÃO
WELBERTH	OK	cl ajuda	cl ajuda	cl ajuda	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	NÃO
YGOR M	OK	OK	cl ajuda	OK	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	Palavras Simples
YGOR MAR	OK	OK	OK	OK	Silábico (TRA CAT)	cl ajuda	Palavras Simples
RAFAEL	cl ajuda	PRE S.	SILAB QT	SILAB. AL	SILAB ALFAB	Leitura. NÃO PALAV SIMPLES PAL E FRAS.	

FIGURA 51 – Quadro de dados sobre resultado de avaliação elaborado pela professora Teca

Fonte: Material pessoal da professora Teca.

Os itens avaliados pela professora Teca são subdivididos em seis elementos observáveis sobre a leitura e escrita da criança: **segment.** – para verificação da capacidade de segmentar, na escrita, frases e pequenos ditados em palavras pela professora; **interp.** – avaliar a capacidade para interpretar textos lidos pela professora; **sonor. rima** – para verificação da capacidade de reconhecer rimas a partir de análise sonora de palavras e de usar as mesmas letras para escrever as sílabas que rimaram das palavras analisadas; **letra cursiva** – para avaliar a capacidade de reconhecer e escrever letra cursiva; **nível** – indica o nível conceitual da escrita descrito por Emília Ferreiro; **Sil. sílabas** – para descrever a capacidade de escrever sílabas complexas (consoante-consoante-vogal) ou canônicas (consoante-vogal); **obs. leit** – para descrever a capacidade de decifração. Essas capacidades avaliadas constam também do volume 2 da Coleção, nos eixos Apropriação do sistema de escrita e Leitura, embora nomeadas e distribuídas de

modo diferente. A diferença entre os itens indicados por ela e os indicados por Rosa (FIG. 52) é notória em relação à especificação de capacidades avaliadas referentes à apropriação do sistema de escrita. No caso de Rosa, embora possamos relacionar também ao eixo Apropriação do sistema de escrita, ela se atém a identificar os níveis conceituais de escrita descritos por Emília Ferreiro, apenas acrescentando símbolos (+, -, /) que indicam uma mobilidade de nível.

Trata-se de um tipo de incorporação: a referência às capacidades se junta a referências de outras formações recebidas, que a professora não nomeia e nem se dá conta. Parece uma tentativa de junção das informações recebidas aos paradigmas mais gerais que já dispõem ou que já internalizaram (FRADE, 2007), sendo este um dos efeitos de formação indicados por Frade (2010).

Sobre seu próprio registro Teca informa que foi elaborado com o intuito de fazer um levantamento sobre o nível de alfabetização alcançado pelas crianças no final de 2009. Até aquele momento, ela seria a professora indicada para continuar com a mesma turma de alunos em 2010, assim, tais dados poderiam ser uma referência para a retomada do trabalho pedagógico.

Isso aí é uma tabela, ou um gráfico, ou um registro que eu tentei fazer no final da etapa para eu ter uma ideia mais ou menos de como as crianças tinham chegado ao final do ano. Até então, minha proposta era continuar com a turma, e isso ia servir de referência para eu continuar esse ano (2010). Eu até passei essas informações para a outra professora, mas foi numa conversa mais informal. Então foi mais para eu ter uma ideia de como minha turma tinha andado e o que eu tinha que fazer de agora para frente; seria de 2010 para frente (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

A explicação da professora sugere uma justificativa para a linguagem simplificada, as abreviações e símbolos utilizados por ela, para ela mesma, e a insuficiência e limitação do quadro como documento oficial que permitisse a compreensão daqueles dados por outros profissionais da escola. Para suprir tais limites, Teca, ao fornecer informações sobre esses alunos à nova professora, precisou dar mais esclarecimentos.

Teca também informou que esse modelo de registro não foi originalmente elaborado por ela, mas uma apropriação a partir de um quadro enviado pela SMED-BH:

E esse modelo aqui não é minha criação. Eu tive, no início de 2009 ou 2008, após a prefeitura começar com aquelas avaliações no início do primeiro ciclo, a gente recebeu do pessoal que acompanhava a escola uma apostila com alguns dados referente a como a gente ia fazer a avaliação que a prefeitura mandou. Foi em março de 2008, me parece, e junto com as avaliações veio o quadro de correções. Era de diagnóstico e era com corzinha também, pediam para colorir. Aí, isso, eu aproveitei. Esse modelo aqui, então, eu fiz baseado numa correção da prefeitura de 2008. Em 2008, se eu não estou enganada, foi o primeiro ano que a prefeitura aplicou testezinho nos meninos de início de ciclo. Já tinha um teste no meio do primeiro ciclo e no meio do segundo ciclo. Aí eu apliquei esse teste e veio junto uns papéis explicando como seria a correção, se o menino está com tal cor, tal resposta, você tem que trabalhar isso e isso, veio com esse encaminhamento. E na hora que a gente ia corrigindo, a gente ia colorindo e montava um gráfico por cor. Aí eu peguei a ideia desse material. Eu achava que assim ficava mais fácil ter uma visualização da turma. Então eu colocava o que eu tinha trabalhado na etapa e ia pondo se o menino tinha vencido ou não, né?!

Então eu fiz uma coisa mais ou menos adaptada porque eu já tinha feito em 2008. Foi daí que eu tirei (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Os dados relatados nos indicam que, dos documentos de avaliação produzidos pela SMED – que, por sua vez, utiliza como principal fonte a Coleção –, Teca se apropriou do instrumento de registro dos resultados de avaliação. Além disso, fica evidente a apropriação frequente de quadros que apresentam linguagem acessível, de fácil leitura e que parecem ter valor funcional na prática pedagógica. Aqui há duas lógicas e duas pragmáticas que não se encontram necessariamente: aquela referente à produção de material que pretende explicitar aspectos envolvidos na aprendizagem e na avaliação; e aquela que tem valor funcional para a professora e para o sistema (SMED) que conduz a uma apropriação específica.

Para continuar averiguando a influência das Secretarias de Educação sobre o trabalho dessas duas professoras, mostrei a Teca o quadro enviado às escolas pela SMED de Contagem (FIG. 42) para registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica. Seu reconhecimento foi imediato:

Olha gente! Aí, ó, esse tipo de avaliação diagnóstica aqui, a primeira avaliação que a gente fez em termos de cor, que a gente usou na prefeitura, também tinha a cor e o número. Isso mesmo, a gente colocava o número para cada objetivo vencido. É isso mesmo, capacidade desenvolvida, capacidade..., isso mesmo, era esse o primeiro formato que eu vi (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Diante desta constatação de Teca, seguimos explorando a possibilidade de estabelecimento de relações entre esse documento, os quadros elaborados pela professora e o volume 2 da Coleção, mais especificamente, as informações sobre as capacidades e a gradação dos tons de cinza, indicando o momento e a intensidade com que as capacidades devem ser trabalhadas.

A proposta era averiguar se a professora fazia a correlação direta entre o quadro da SMED e o da Coleção e a razão que leva professores de redes de ensino diferentes tomarem para si quadros e cores e transformarem isso em ferramenta de trabalho. Sobre esses fatores, Teca nos responde:

Porque eu acho que a visualização disso no caderno fica mais fácil para a gente, e porque o que acontece é que, quando a gente preenche uma coisa dessa aqui (quadro enviado pela SMED de Contagem), esse material vai embora, vai para a prefeitura. A prefeitura pede muito papel, é muita coisa para você ficar registrando. E eu acho que esse desenho rápido aqui (quadro elaborado pela professora), a gente pega só o que é importante. Por exemplo, eu não escrevi cada capacidade, eu pus aqui uma palavra, uma frase que me dava uma dica que eu tava trabalhando com tais e tais capacidades.

Pra gente ficar registrando tudo, da maneira como vem por exemplo no material do Ceale, como vem às vezes no material que a prefeitura pede pra gente tá preenchendo, é muito papel. Então a gente preenchendo 3, 4, 5, 6 folhas aí a gente vai adaptando. Por exemplo, quando eu coloquei aqui no meu segmentação, é uma palavra só. Mas o que eu quis dizer? A capacidade de olhar para um texto e fazer uma cópia, respeitando o mesmo desenho que está lá na parede, ou no quadro ou no cartaz, se ele percebe onde termina uma palavra e começa a outra. Então as vezes, uma palavra aqui, eu estou pegando três ou quatro capacidades. A gente vai simplificando para ficar mais fácil da gente visualizar (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Nesse sentido, ressalta-se a seleção feita de acordo com o aspecto funcional do registro e a economia de trabalho como estratégia para dar conta do próprio registro. No entanto, em muitos casos, não é, prioritariamente, a economia de tempo que leva à bricolagem, mas sim o componente criativo que ela proporciona na busca do alcance de objetivos a partir dos meios disponíveis. O material, nesse contexto, é interpretado a partir das necessidades reais da prática, tal como nos processos de transposição didática, em que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado, sofre transformações, tais como cortes, simplificação e traduções a partir

de materiais pré-construídos, no caso a Coleção, para torná-los tanto ensináveis quanto ferramentas de trabalho.

Em seguida, mostrei a ela o quadro elaborado por Rosa (FIG. 52), e a surpresa foi ainda maior.

Diagnóstico		DATA / /		
	27/02/2008		12/02/2008	13/08
1. Adrian	PS	+ VELHO	PS /	PS
2. Amanda	G	+ NOVA	G	G
3. Ana Laura	A		(A) X	(A)
4. Anderson	PS	+ VELHO	PS /	PS/S
5. Felipe	A		S/SA X	S/SA
6. Gabrielly	S		S	S
7. Jonas	SA/A		SA/A X	SA/A
8. Julia	S		PS /	PS
9. Laura	A		(A) X	(A)
10. Selicia	PS	+ VELHA	PS /	PS
11. Lorena	SA/A		S/SA X	S/SA
12. Luana	SA		SA/A X	SA/A
13. Mateus	A		SA/A X	SA/A
14. Murley	PS	+ NOVA	PS /	PS
15. Patrúcky	PS		PS /	PS
16. Pedro Jo.	PS	+ NOVO	PS+ /	PS+
17. Raquel	A		(A) X	(A)
18. Rosaline	SA		PS+ /	PS+
19. Silas	PS	+ VELHO	PS /	PS
20. Thiago	A		SA/A X	(A)
21. Valdivene	PS		PS /	PS
22. Vitor	PS	+ VELHO	PS+ /	PS/S
23. Vitoria	PS	+ NOVA	PS+ /	PS+
24. Wesley	G	+ VELHO	G	G
25. Yasmin	PS	+ NOVA	PS /	PS/S
26. Leonardo	PS/S	+ VELHO	PS /	PS/S
(6) 2 OK	(PS) 12/4/	(S) 2/1	(SA) 4/6	(A) 6/3
total	26 alunos			

FIGURA 52 – Quadro elaborado por Rosa para organização de dados de seus alunos sobre alfabetização

Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa.

(Rarararaá) Ô gente, tá vendo, ninguém descobriu a roda, a roda já existe. Eu acho que é a maneira que todo mundo acha para ficar mais claro. Olha, ela também usa silábico, silábico-alfabético, pré-silábico, garatuja, alfabético. Eu até sei lê o dela, ó! Ela também faz por cor para ter uma média, né? (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Como podemos ver, são bastante semelhantes os quadros elaborados por Teca (FIG. 51) e Rosa (FIG. 52), e há influência dos materiais fornecidos pelas

SMED, sendo que a apropriação de ambas é evidenciada somente nos quadros e cores a serem preenchidos. Outro fator interessante é que algumas capacidades indicadas nos volumes 2 e 3 da Coleção, presentes no quadro de Teca, são representadas por apenas uma palavra que, segundo ela, engloba uma ou mais capacidades trabalhadas e avaliadas. Teca sintetizou em uma palavra-chave a descrição de capacidades feita na Coleção e no quadro modelo/SMED, o que nos parece coerente com a avaliação que ela faz da Coleção – “cheia de subdivisões”, que, na sua perspectiva, seria desnecessário.

Também podemos considerar a coerência da professora na apropriação em relação ao próprio espaço disponível nos quadros, que exige simplificação ou abreviação.

Mais uma vez, temos a eleição dos quadros como uma linguagem facilitadora para a organização e leitura de informações. Também destacamos a forte presença, nos quadros, de elementos relacionados ao construtivismo descritos por Emília Ferreiro e colaboradores: níveis conceituais da escrita elaborados pelas crianças, psicogênese da escrita. Estamos, então, constatando efeitos da formação que antecedeu a Coleção e modos como professores reúnem referências e o que selecionam de cada uma delas (FRADE, 2010). Voltamos aqui a relacionar o movimento tanto das SMED quanto das professoras em direção à Coleção como uma espécie de bricolagem, na medida em que há uma seleção de informações dentro de um conjunto mais amplo – os quadros da Coleção, por exemplo – e a busca de alternativas para torná-las adequadas às suas necessidades, deixando o simples consumo de material estruturado para reinventá-lo.

Ao ler o quadro da professora Rosa, sem nenhuma informação sobre suas condições de produção, Teca demonstrou, notoriamente, identidade e reconhecimento de competência, confirmados pelo prazer em conseguir ler os códigos presentes:

É porque, deixa eu ver se no meu tem escrito. É que eu coloco também. Esse PS+ (apontando para o quadro da Rosa), é o caso de Helder (referindo-se ao próprio aluno), além dele ser o mais novinho da turma, ele era o aluno que tinha menos experiência mesmo, não só de ambiente escolar, como de apoio e conhecimento familiar. Até o final de outubro ele estava pré-silábico, ele punha qualquer letra, ele não preocupava, ele nem sabia as vezes o nome da letra que ele estava usando, ele sabia que tinha que pôr letra. Então ele estava pré-silábico. Mas aí, quando chegou no

finalzinho de outubro, ele continuou pré-silábico mas começou a ter uns relâmpagos, assim, BA, aí ele colocava o A, eu vi que ele estava pré-silábico mas tava indo, ele terminou o ano pré-silábico, mas tinha mais condições, ele deu um clic a mais do que as outras crianças que estavam pré-silábicas também. Tanto que, de novembro para dezembro, o Helder passou a ser silábico, começou a usar uma letra para cada pedaço da palavra. Então, esse mais é uma diferenciação entre os meninos que estão no mesmo nível. É uma subdivisão. (Risos).

Eu acho que isso é característica de quem já está há muito tempo alfabetizando.

A gente começa a achar graduações entre as graduações. Isso facilita porque a gente não fica tão presa num nível só. Não sei explicar porque, mas todo mundo que é alfabetizadora tem isso. “Ele é pré-silábico? É, mas ele ainda é um pouquinho mais esperto que aquele outro que é pré-silábico” (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

A partir desses dados, constatamos que estamos diante de escritas profissionais de professores e de alguns aspectos que vão se consolidando na prática, a ponto de ser possível que os pares reconheçam a função e a forma de registro e de saberes profissionais que ultrapassam fundamentos teóricos ou que não são explicitados/legitimados por produções dirigidas a professores.

Diante dessa interpretação de Teca, podemos afirmar que os elementos reconhecidos mais explicitamente nesses quadros (elaborados por Teca e Rosa) têm sua matriz na perspectiva psicogenética da aprendizagem da escrita e não na Coleção, pois as capacidades selecionadas pela SMED aparecem de modo subliminar nos depoimentos acima; embora a Coleção seja reconhecida e identificada no material elaborado pelas SMED.

Na entrevista com Rosa, primeiramente mostramos o seu próprio quadro para que pudesse retomar a discussão e contextualizar os dados comparativos a serem apresentados em seguida. Sobre o próprio quadro (FIG. 52), ela comenta:

Normalmente, quando começa o ano, eu faço para ver qual é a criança mais nova, qual é a mais velha, qual a diferença de idade entre elas, para ver se tem alguma ligação entre o fato de ela ser mais nova e ela não ter desenvolvido aquela capacidade ainda, ela não estar em condição de fazer aquela atividade ainda. Associando maturidade ao realizar a atividade. Muitas vezes tem alguma relação, mas pode ser também o mais velho da sala, mas não ter uma experiência de escola que possa possibilitar a ele ter avançado nessas fases. Com respeito aos níveis, eu vou dando atividades de escrita, por quê? Porque eu penso o seguinte, a criança só vai avançar se ela escrever do jeito dela, aí eu vou vendo como ela pensa e vou vendo que tipo de intervenção eu vou fazendo para ela caminhar a nível de construção. Então a primeira (avaliação) ela serve de base para mim,

porque se naquele começo eu percebi que ela ta daquele jeito, então eu vou dando outras e vou vendo se há modificação nessa forma de pensar da criança, se a minha intervenção ta ajudando ou não (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Indaguei a professora a respeito da origem desse seu modo de organizar o registro, usando cores, e do porquê utiliza, com bastante frequência, quadros; a seguir, mostrei o quadro da professora Teca (FIG. 51). A reação de surpresa e, ao mesmo tempo, de reconhecimento da semelhança não foi diferente.

Olha que interessante! Eu não conheço essa pessoa, conheço? (risos).

Olha, a cor é mais fácil para quem está de fora visualizar como é que o grupo está. Então, por exemplo, quando eu vou passar o material para minha supervisora, se tiver colorido verde, aquela criança que está caminhando, ou amarelo, aquela que está no meio termo ou está precisando de um pouco mais de atenção, e vermelho aquela que está precisando de mais trabalho porque ela não ta dando conta, se eu usar esses três tipos de cores o que acontece, fica evidente (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Destaca-se que Rosa e Teca indicam as cores, nos quadros, como elemento facilitador para uma leitura instantânea dos resultados que se apresentam, tanto para elas mesmas quanto para outros profissionais da escola.

Comparamos, então, o que as cores representavam em cada um dos quadros. Nas palavras de Rosa: “(N)o pré-silábico, a outra professora usou vermelho, o que tá caminhando, verde, e as outras cores para os que estão intermediários, é igual. É interessante... As cores permitem visualizar rapidamente”.

Ela também esclareceu que, no quadro enviado pela SMED de Contagem e preenchido por ela mesma (FIG. 42), as cores já eram indicadas.

No quadro elaborado por Teca identificamos algumas capacidades avaliadas, mas no elaborado por Rosa constavam informações sobre a idade e o nível conceitual da escrita de cada criança. Focamos então essa diferença, chamando atenção para as capacidades enumeradas no quadro da SMED de Contagem.

Olha, isso aqui (passando o dedo na coluna dos níveis de seu quadro), eu tô vendo a criança dentro do foco da leitura e escrita, essa classificação aqui está dentro de escrita, como que ela está a nível de escrita, construção de escrita. E aqui (quadro do Núcleo de Contagem), quando você olha as capacidades você já olha assim, às vezes a criança não está escrevendo, mas ela está caminhando a nível de desenvolvimento dessas capacidades. Então ela sabe que número não é a mesma coisa que letras, que letras a gente juta para formar palavras, e que dependendo do som, da maneira como eu falo, a letra muda. (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Podemos inferir que Rosa também caracteriza a descrição das capacidades, na Coleção, como extensa e subdividida e reconhece, no quadro que ela mesma produz, que apenas uma palavra engloba várias capacidades relacionadas à alfabetização também conforme Teca. Isso traz indícios sobre diferentes aspectos em jogo na prática pedagógica: um relacionado ao registro e outro ligado à percepção aguçada da professora sobre as variações possíveis entre as crianças e de cada uma delas que é frequentemente exercitada por ela. No entanto, os dados trazem indícios sobre outra questão: a ênfase dada à escrita. Talvez o registro que elas fazem busque uma coerência com o referencial da psicogênese e o detalhamento, que incomoda uma das professoras, seja exatamente o que dá visibilidade ao que ela não trata na prática e no registro.

Os elementos presentes na fala de Rosa, ao analisar o próprio quadro, com exceção da relação entre idade e desempenho escolar, também se repetem no discurso de Teca: experiência escolar prévia dos alunos, atenção às hipóteses de escrita das crianças e a avaliação como forma de acompanhamento do desenvolvimento da criança e de orientação das intervenções da professora. Embora esse seja o discurso, não fica, de fato, evidenciado o modo como esses mesmos elementos avaliativos repercutem no planejamento, tal como sugerido e explicado no volume 4 da Coleção, Planejamento da Alfabetização.

O que nos parece é que as duas professoras desenvolvem um tipo de trabalho em que são realizadas atividades de leitura e escrita, sem, contudo, esclarecerem quais capacidades pretendem desenvolver. Como Teca disse sobre seu planejamento, ela “tem tudo mais ou menos na cabeça” e não fica investindo em “tantas subdivisões”; e também Rosa, que propõe atividade de escrita em que a criança pode “escrever do jeito dela” e segue acompanhando esse registro, realizando intervenções para a criança “caminhar (em) nível de construção”.

Destacamos que, quando se trata de classificar a criança por níveis conceituais de escrita, Rosa indica que está “vendo a criança dentro do foco da leitura e escrita, essa classificação aqui está dentro de escrita”, mas, ao analisar as 18 capacidades indicadas no quadro elaborado pela SMED de Contagem (FIG. 42) – as mesmas 18 listadas no volume 3 da Coleção –, ela indica que aquele serve para observar se a criança “está caminhando a nível de desenvolvimento dessas capacidades”.

No entanto, as capacidades do quadro/SMED são relacionadas à leitura e a escrita. A professora, por fazer prevalecer os níveis de escrita descritos por Emília Ferreiro, não reconhece que ambos os quadros estão tratando do mesmo assunto, alfabetização, e que, nas capacidades, estão incluídos desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais das crianças.

Embora Rosa destaque, em seu quadro, elementos observáveis relacionados à alfabetização – “são os níveis de construção da escrita, se ela usa letras, se ela está no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético-ortográfico [...] algumas que já escrevem normalmente” –, ela não relaciona esses conhecimentos às capacidades indicadas no quadro da SMED, tampouco à Coleção, parecendo tratar-se de outro conjunto de saberes que não constam nos registros dela e, mais, caso estejam em sua prática – ela menciona o trabalho com gêneros textuais, por exemplo –, não são, explicitamente, relacionados a outros campos teóricos e nem à Coleção.

6.2.2 As avaliações

Outra questão analisada nas entrevistas são duas avaliações realizadas pelas professoras Teca e Rosa, e já ressaltamos a enorme semelhança entre elas.

Primeiramente, apresentamos a Teca a avaliação aplicada por ela mesma (FIG. 53 a 58).

The image shows six pages of a diagnostic assessment for children, numbered 53 to 58. The pages contain various exercises including identifying words in images, matching words to pictures, and writing words.

Page 53: Header: EMSD, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, Conselho de Coordenação de Políticas Pedagógicas e de Formação. Title: AVALIAÇÃO - INÍCIO DO PRIMEIRO CICLO - MARÇO/2009. Fields: ESCOLA MUNICIPAL, NOME, PROFESSORA, DATA. Exercise 1: 1) MARQUE COM UM X A PLACA NA QUAL ENCONTRAMOS PALAVRAS ESCRITAS. Images: a cross, a sign with a person and a camera, a sign with a camera and a film strip, a sign with a camera and a film strip, a sign with a camera and a film strip, a sign with a camera and a film strip.

Page 54: Exercise 2: 2) FAÇA UM CÍRCULO EM VOLTA DA PALAVRA QUE CORRESPONDE A FIGURA. Images: a monkey, a cat. Words: MALUCO, MACACO, MALETA, GAIOLA, GATO, GALINHA.

Page 55: Exercise 3: 3) VEJA OS DESENHOS. LIQUE AS IMAGENS CORRESPONDENTES ÀS PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM. Images: a box, a snail, a hook, a butterfly, a ladder, a hand.

Page 56: Exercise 4: 4) LEIA AS LETRAS QUE SUA PROFESSORA VAI APONTAR. Letters: F, B, G, M, I, P; R, D, H, T, A, S; O, C, V, L, X, E; J, U, K, Y, N, Z; W, Q.

Page 57: Exercise 5: 5) ESCREVA O NOME DE CADA UMA DAS FIGURAS. A SUA PROFESSORA VAI DITAR. Images: a book, a candle, a bottle, scissors, a notebook.

Page 58: Exercise 6: 6) MARQUE UM QUADRINHO PARA CADA SILABA DA PALAVRA QUE SUA PROFESSORA DITAR. Images: an elephant, a bookshelf, a footprint. Boxes: □ □ □ □, □ □ □ □, □ □ □ □.

FIGURAS 53, 54, 55, 56, 57 e 58 – Avaliação enviada pela SMED de Belo Horizonte e aplicada pela professora Teca

Fonte: Arquivo da supervisora Sheila.

Imediatamente Teca esclarece:

Essa é da prefeitura municipal, que mandou para a gente nesse formato. Foi um pré-diagnóstico, foi no início do ano de 2009. A prefeitura queria saber exatamente como estavam chegando os meninos no início de ciclo. Ela foi aplicada no final de março. Como a gente já tinha passado por uma experiência antes, a gente já sabia mais ou menos o que ia ser cobrado nessa prova. Dentro do que está aqui nessa prova a gente já estava mais ou menos trabalhando em sala de aula (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Podemos apontar o efeito do conteúdo das avaliações externas sobre o conteúdo de ensino, sobretudo nas apropriações feitas pelas Secretarias a partir das

avaliações em grande escala (Proalfa/MG), Provinha Brasil (FRADE, 2010) e outras, a partir das estatísticas apontadas pelo do Ideb. Importante registrar que avaliação dessa natureza já havia sido realizada pela SMED/BH no ano de 2008. Especulando mais um pouco, seguimos mostrando uma avaliação aplicada por Rosa (FIG. 59 a 64).

SILÁBICO
AValiação - INÍCIO DO PRIMEIRO CICLO - MAIO /2008

NOME _____
 PROFESSORA _____ DATA 20/05/2008

1) MARQUE COM UM X A PLACA NA QUAL ENCONTRAMOS PALAVRAS ESCRITAS.

SORRIA
 VOCE ESTA
 SENDO FILMADO

2) ESCREVA, NOS QUADRINHOS ABAIXO, AS LETRAS QUE A SUA PROFESSORA VAI DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, MARQUE UM RISQUINHO NO QUADRINHO.

1	2	3	4	5
P	I	T	C	L
C	C	C	C	C

6	7	8	9	10
B	E	X	A	F
C	C	C	C	C

3) ESCREVA O NOME DE CADA UMA DAS FIGURAS. A SUA PROFESSORA VAI DITAR.

LAF LAPIS
 AOTL APONTADOR
 HETO CADERNO
 TEILO TESOURA
 COLI COLA

4) FAÇA UM RISCO PARA CADA SILABA DA PALAVRA.

iiiiie
 iiiie
 iie

5) VEJA OS DESENHOS. LIGUE AS IMAGENS CORRESPONDENTES ÀS PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM.

6) FAÇA UM CÍRCULO EM VOLTA DA PALAVRA QUE CORRESPONDE À FIGURA.

AVESTRUZ
 MACACO
 BODE

PATO
 GATO
 RATO

EGAFO

FIGURAS 59, 60, 61, 62, 63 e 64 – Avaliação modificada e aplicada por Rosa a partir de modelo indicado por Flor

Fonte: Avaliação de aluno.

A surpresa de Teca foi imediata:

São as mesmas questões, né?! Com certeza o mesmo material foi usado. Né? Não sei, com certeza foi o material do Ceale. Agora, isso aqui não é muito difícil de acontecer não, porque, você sabe o que acontece, por

exemplo, no ano passado, eu tenho um sobrinho que estuda no Colégio S. M., eu usava muito material dele do ano anterior para consulta, para modelo de atividade, então isso acontece também entre os professores. A gente muitas vezes comenta com outro professor, passa atividade para o outro professor de outra escola, o material vai rodando a Rede várias vezes. Muito material que a gente às vezes comenta em reunião com o pessoal da prefeitura, dentro da escola, dentro da própria secretaria em cursos e coisa e tal, muito material é reproduzido e a gente usa. Até a própria prefeitura, olha aqui para você ver essa prova. É a mesma questão, essa também, essa também. Só tá na ordem diferente. O que é pré-requisito, o tipo de conhecimento que tá sendo cobrado é o mesmo.

Acredito que deva ser por isso. Inclusive assim, é. Tem algumas avaliações que chegam da prefeitura pra gente que chega no final do ano aquele material fica com a gente. E o que a gente vai fazer com o material? Jogar fora, passar para os pais. Então muitas vezes passa para os pais e ele tem acesso a outras escolas, jardins da comunidade, e a coisa vai rodando (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Fica evidente que a fonte da atividade de avaliação é a mesma; agora, reconhecida e nomeada por Teca: “com certeza foi o material do Ceale”. No entanto, para explicar tamanha semelhança, a professora destaca o modo de circulação e acesso às atividades, vindas de outra escola por meio dos registros de seu sobrinho, de trocas entre os próprios professores ou mesmo entre pais e professores de escolas distintas, sistema privado e público, fazendo prevalecer seu raciocínio pragmático em detrimento da análise da política educacional adotada nas duas cidades, Contagem e Belo Horizonte e até da política nacional que repercute no sistema.

Embora haja relações de maior simultaneidade entre essas temporalidades – das políticas e das práticas – pode ser que essas não sejam assim percebidas pelos atores, no caso, pelos professores.

Em outro movimento, mostrando à Rosa sua própria avaliação e a da professora Teca, os comentários ressaltaram, novamente, a troca de atividades entre os professores, independentemente de seu município de origem:

Flor (a supervisora da escola) levou para a gente. Ela levou e pediu que a gente visse o quê que a gente gostaria de fazer na íntegra ou se a gente gostaria de mudar alguma coisa, ou acrescentar, ou retirar alguma coisa. Então as avaliações, as que a Flor fazia na prefeitura de BH, que ela achava interessante, ela trazia para a gente como sugestão. Olha para você ve, está mudado de ordem, e uma ou outra coisa. Eu penso assim, se eu posso mudar alguma coisa, eu vou tentar. Não é possível que eu não

consiga mudar nada! Por isso que tem algumas mudanças (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

No caso da SMED/PBH, a avaliação foi acompanhada de instruções para leitura e análise dos dados, tal como foi explicado por Teca ao comentar que havia recebido juntamente com a avaliação apostila contendo os procedimentos a serem adotados na aplicação da avaliação e no preenchimento do quadro de correção.

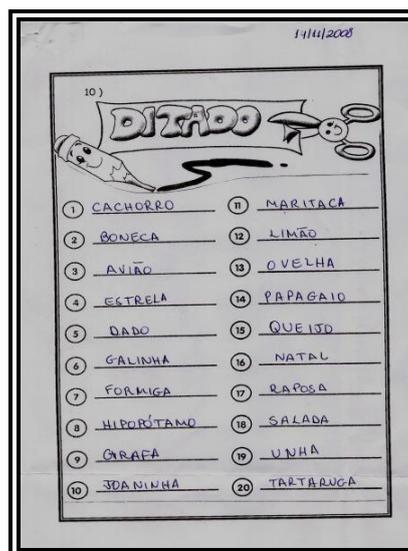
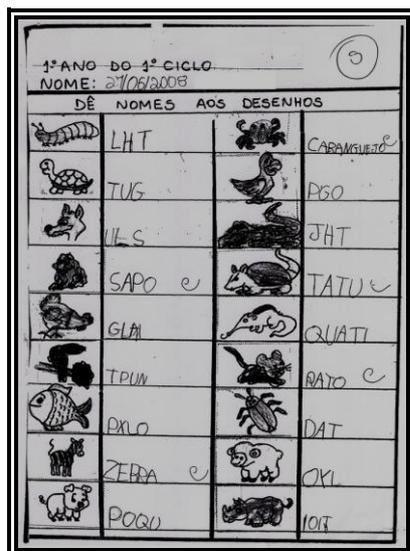
No entanto, a supervisora Flor não repassou para Rosa tais orientações procedimentais, ficando a cargo dessa professora a análise e registro dos dados de seus alunos, sem a fundamentação devida. Sobre isso, Rosa comenta que “cada professora faz do seu jeito. Eu acho importante registrar, então eu faço aqueles quadros”. Esse fato indica que, na circulação de propostas entre as redes, entre pares e entre profissionais, algumas informações se perdem e os procedimentos passam a valer por si mesmos.

6.2.3 O uso da escrita de listas em atividade de ditado

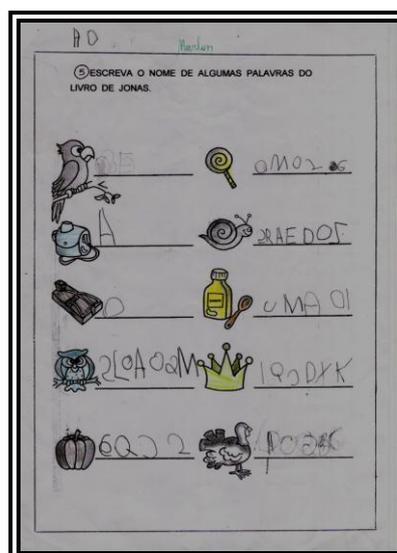
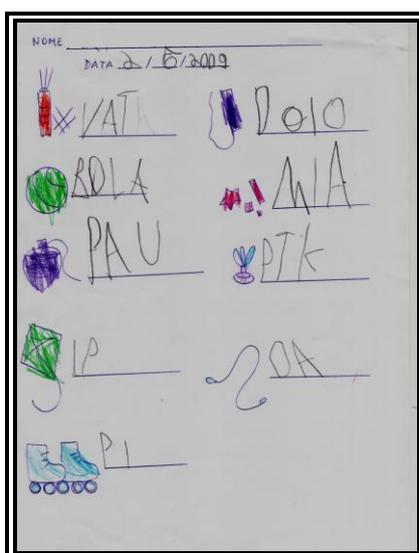
Outro elemento contrastado nessas entrevistas foram as atividades (autoditado) de escrita de listas de um mesmo campo semântico, ditadas pela professora ou a partir de imagens, constituindo estratégia didática usada frequentemente pelas duas professoras.

Mais uma vez, as entrevistas foram baseadas em apreciação de atividades realizadas pelas duas professoras, cuja semelhança foi ressaltada em seus comentários.

As duas primeiras atividades (FIG. 65 e 66) foram propostas por Rosa, e as seguintes (FIG. 67 e 68) foram propostas por Teca.



FIGURAS 65 e 66 – Atividade elaborada pela professora Rosa
Fonte: Material de aluno.



FIGURAS 67 e 68 – Atividades elaboradas pela professora Teca
Fonte: Material de aluno.

Inicialmente indaguei Teca sobre a frequência constante desse tipo de atividade em sua prática e qual seria o seu objetivo:

Eu faço isso exatamente para ver como que a criança está pensando em relação à escrita. Como ela pensa para poder tá registrando as coisas que escreve. Muito no início ela tem dificuldade de perceber, por exemplo, ela faz muito desenho, ela conta muita coisa com desenho. Mas depois que você começa o processo de alfabetização, que você começa a fazer ela pensar e ela percebe que se não for com letra ela não registra, que é o que a gente tá querendo que ela registra com letra, quer dizer, que ela pegue

esse código social e usa. Eu acho que quanto mais oportunidade você dá, menos travada ela vai ficando. Se você chega numa sala que você não faz esse tipo de atividade desde o início, eles falam assim: - Não sei. Então eu começo a fazer desde o início primeiro para eles perderem esse medo de estarem fazendo esse registro espontâneo mesmo, segundo porque eu acho que isso é uma maneira legal de você ver como ele está pensando no seu processo de alfabetização.

No início a gente dava muito ditado de palavra, depois começou a fazer frases, depois a gente começou a pensar em questão de texto. Com meus meninos de 6 anos, pode ser que eu esteja enganada, mas eu nunca consegui com tranquilidade, por exemplo, que eles fizessem uma história para mim. Eles desenham, são capazes de me contar o que está registrado ali. Mas se você falar assim: E o outro jeito? Tem outro jeito de fazer? Eles não dão conta. Muitos falam: – Eu não sei fazer letra (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Em seguida, mostrei para Teca os exemplares de ditados aplicados por Rosa, ressaltando também a alta frequência de seu uso:

Eu acredito também que isso é uma atividade muito utilizada e que vem muito pra gente em termos de proposta de trabalho nessas coleções pedagógicas que a gente tem no mercado e nos próprios livros didáticos. O material que a gente tem de consulta tem muita ênfase nesse tipo de atividade (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Mais uma vez, aparecem as coleções de banca e as didáticas como fonte de consulta e influência nas escolhas das professoras. Embora o ditado seja uma atividade clássica, presente há muito na alfabetização e esteja sendo desenvolvido hoje com outras estratégias, como o autoditado, é o olhar investigativo da professora sobre a escrita das crianças a real fonte de avaliação, que não nos parece inerente ao próprio ditado. Perguntei a Teca, então, sobre o modo como ela analisa as escritas infantis, onde ela aprendeu a realizar tais análises.

Mas aí é que a minha visão de alfabetização vai ver a escrita da criança. Eu não considero isso aqui como um erro. Considero isso um material de avaliação para eu ver o que eu tenho que trabalhar com eles. Nesse aqui, o que eu percebi é que ele tava num momento de alfabetização que ele estava registrando cada som com uma letra, VA RE TA. Além de estar silábico, colocando uma letra para cada som, ele já tá utilizando uma consoante ou uma vogal que tinha relação com o som que ele estava falando. Então ele já estava montando o processo de alfabetização, ele já

estava começando a entender que cada som que ele falava ele tinha que fazer um registro.

Isso para mim é importante porque agora, o que eu tenho que fazer com ele, ele tem que começar a entender que as vezes o registro não vai ser com uma letra para cada som, vai ser feito com duas ou com três. Nesse registro eu via, se a média da turma estava nesse ponto, eu sabia o que eu tinha que fazer de gora prá frente (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Resposta muito semelhante foi elaborada por Rosa, quando questionada sobre o valor da escrita de lista, de acordo com as hipóteses das crianças. Diante das quatro listas (FIG. 65 a 68), duas de Rosa e duas de Teca, ela exclama:

Mesma coisa! Mesmo tipo de trabalho. Talvez porque tenha se estabelecido que para saber como a criança escreve, ela tem que partir de alguma coisa. Por exemplo, se eu dou o desenho, ela não vai escrever qualquer coisa, ela vai escrever o nome do desenho para mim. É, eu não acredito que a criança produza do nada, por exemplo, ela ouviu uma história comigo, ela pode até ir parta o lugar, escrever alguma coisa sobre a história, mas a partir do momento que ela viveu. Por exemplo, ela pode escrever os nomes dos personagens, ela pode fazer desenho do personagem, pode escrever um pedacinho que ela mais gostou da história, por exemplo, "O Gepeto pintou o Pinóquio", né?! Ela pode escrever pouquinha coisa, mas do nada ela não escreve. E eu só vou perceber como ela ta pensando, se eu proponho uma atividade onde ela vai me mostrar isso (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Pode-se dizer que a frequência com que esse tipo de atividade aparece demonstra sua força como estratégia de acompanhamento das hipóteses de escrita entendida como aquisição do sistema de notação alfabético.

Quando indagamos Rosa sobre o uso de ditado como atividade de avaliação, a sua explicação também foi muito semelhante à de Teca.

Por quê? Para saber como a criança ta pensando, pensar em que tipo de intervenção eu preciso fazer para ela caminhar, em que grupo que eu vou encaixá-la. Lá a gente trabalhava muito em grupo. Quando o grupo de pré-silábico é muito grande, eu acho difícil de encaixar em um só grupo. Aí eu vou ter vários grupos de pré-silábicos na sala para poder ta articulando que hora eu vou trabalhar com um, que hora eu vou trabalhar com outro. Então, quando eu vou fazendo esse tipo de avaliação eu vou vendo suas hipóteses, por exemplo, às vezes ela ta pré-silábica, mas ela já percebe o som inicial, ou ela percebe o som da vogal. Aí, então, eu já posso encaixá-la

com o grupo de silábico para ver se ela vai caminhar (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Ao destacarmos a atividade de ditado para análise das duas professoras, o que observamos é que essa atividade está a serviço da avaliação, pois ambas utilizam as escritas das crianças como dado para reconhecimento de seu nível de escrita. Poderíamos, então, afirmar que esse comportamento das professoras, atenção ao modo de escrita das crianças, baseia-se de fato no paradigma construtivista? Há o risco de se reduzir tal teoria, ou pelo menos as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, a determinada prática.

As interpretações das duas professoras sobre os dados da avaliação registrados nos quadros – em especial, as escritas de listas pelas crianças – estão fortemente marcadas por um discurso próprio dessa teoria. Qual a origem desse conhecimento? Como elas aprenderam a trabalhar dessa maneira? Como essa prática se tornou “estabelecida”, para utilizar o mesmo termo empregado pela professora Rosa?

Essas questões foram transformadas em perguntas dirigidas às duas professoras. Teca comenta:

Desde que eu formei, eu trabalho com alfabetização. Só que isso de pré-silábico, silábico vem da época do construtivismo. Eu trabalhei no D. S. de 86 a 90 (Escola Particular Católica em Belo Horizonte). Durante esse período eu trabalhei como professora de educação física, mas eu trabalhava com as crianças menores. Lá a gente tinha um trabalho muito coeso do processo de alfabetização. Eu trabalhava com educação física, mas tinha muito contato com a professora de música. E como eu sempre gostei de educação física escolar, da área inicial, quer dizer, psicomotricidade, eu sempre tive muita ligação da educação física na alfabetização. Eu sempre acreditei que a psicomotricidade, a questão da educação física nas séries iniciais até ajuda na alfabetização e coisa e tal. Então a coordenadora de lá me passava algumas dicas assim, “olha, os meninos estão aprendendo assim, então veja se você utiliza na educação física.”.

E junto com isso, no D. S. na Época, tinha um curso interno, de aperfeiçoamento profissional na linha construtivista. Então estudou muito Piaget e Emília Ferreiro. Vygotsky eu não cheguei a pegar, não. Então, dessa época para cá, eu peguei muita coisa e continuei usando (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Teca continua explicando que nunca adotou método único de alfabetização, tanto pela sua formação de magistério, quando conheceu o método global, o fônico e o silábico, quanto pela sua experiência na Escola Plural, onde, segundo ela, não havia obrigatoriedade de se seguir um método, pois as professoras tinham mais liberdade para trabalhar.

Na Escola Plural eu tinha um grupo de colegas que gostava de fazer esse tipo de trabalho, um trabalho mais aberto. Inclusive eu lembro que na época, logo que a Rede municipal implantou a Escola Plural, montou no CAPE, um curso de aperfeiçoamento, um curso de 360 horas. E nesse curso deu muita ênfase nessa questão de fazer um trabalho na Rede, procurando explorar outros tipos de aprendizado, essa questão da aprendizagem seguindo mais ou menos as ideias de Piaget, colocou-se muito a questão de que o construtivismo não era método, era uma linha de pensamento (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

No caso desse comentário, nota-se que a professora nomeia autores, relaciona pressupostos conceituais mais explicitamente, localiza a experiência ou as experiências que geraram seu conhecimento. Isso nos provoca a seguinte indagação: sendo o pressuposto teórico a base e não sua oficialização há maiores chances para sua apropriação? (FRADE, 2010).

Rosa também localiza a origem de seu conhecimento:

Bem, esse trabalho de está dando registro, tá verificando e organizando esse registro foi no S.D. (Escola Particular Católica em Belo Horizonte) e em cursos. Eu lembro que primeiro eu fiz um curso da AMAE Educando sobre o construtivismo, sobre os níveis de construção de conhecimento, e, a partir dali, Mary (a supervisora da escola) vinha trabalhando com a gente, nós tínhamos encontros semanais na escola, nas aulas especializadas, e ela ia trabalhando formas de intervenção, tipos de trabalho... como posso fazer com aquele menino que está silábico para ele caminhar. (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Rosa informa que a sua formação profissional é resultado de investimento próprio, mas também, fruto da convivência com a supervisora com quem trabalhou durante 15 anos “Eu falo que o que eu sou hoje como profissional, tem um investimento grande meu, mas tem muito do investimento da supervisora que eu

tive”. O fato de haver formação tanto interna quanto externa ao trabalho, tratando do mesmo paradigma, favorece mais sua assimilação pelos professores, ou seria o próprio paradigma – e o indício de sua aplicação – a fonte mais poderosa de convencimento?

Nesses depoimentos, destacamos a reflexão e a incorporação de alternativas didáticas no trabalho de sala de aula por intermédio da supervisora e da interação entre colegas. De acordo com as descrições das professoras sobre seus percursos de formação, a interação entre pares no interior da escola é o principal mobilizador para reflexão e mudança no trabalho pedagógico; embora possa também ser destacado o papel dos cursos, inclusive de longa duração, na divulgação de certos paradigmas.

Diante de tantas evidências que apontam a prática e os problemas nela enfrentados como importante mobilizador da formação dessas duas professoras, solicitamos que Teca identificasse os pressupostos teóricos norteadores de sua prática atual.

Em cima do material do Ceale. Aí se você me perguntar qual que é? Tá, eu vou falar, eu não sei direito, mas sei que está baseado em cima do material do Ceale. Mas o que eu percebo no material do Ceale é que ele segue mais ou menos essa linha de pensamento, da construção da escrita e da leitura. Tem todo o processo de que quanto mais você leva a criança a pensar sobre o que ela tá fazendo, sobre o registro que ela tá fazendo, quanto mais você faz ela manusear o material, experimentar aquilo, mais ela cria hipóteses, mais ela progride. Mais ou menos dentro da linha de Piaget, acomoda, desacomoda, aquele negócio todo lá, né?! (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Comparando o que disse Teca a respeito do curso de aperfeiçoamento de 360 horas, que frequentou há cerca de 15 anos, com o que afirma ao esclarecer sobre sua prática atual, percebemos a citação dos mesmos conceitos. E comparando, também, os discursos das duas professoras, percebemos o uso de vocabulário muito semelhante, indicativo do impacto do paradigma construtivista em suas formações. A lista de palavras presentes em suas explicações, por exemplo, a seguir, confere a observação ressaltada: alfabético, aprendizagem, avaliação, base alfabética, coletivo, construção da escrita, construção do conhecimento, contexto de escrita, desafio, diagnóstico, escrita convencional, escrita espontânea, experiência,

exploração, fazer do seu jeito, fonetização, grupo, intervenção, jeito de pensar, lacunado, leitura espontânea, lista de palavras, nível intermediário, pedacinho da palavra, pré-silábico, processo de alfabetização, proposta, provocação, relação letra-som, segmentação, silábico, silábico-alfabético, sub-grupos; e mais, cruzadinha, mural, roda, rotina, que, embora não sejam atividades típicas do paradigma construtivista, pode-se dizer que são potencializadas pelas aplicações e posturas desse paradigma.

Esta lista poderia ser maior. No entanto, nossa intenção é exemplificar a incorporação, no nível do discurso, de tais palavras e expressões, sem, contudo, afirmar ou qualificar a compreensão, adequação ou clareza e rigor em sua utilização. E mais, embora esta lista seja típica de um conjunto teórico, não podemos afirmar que tais pressupostos tenham alterado de modo definitivo o modo de trabalhar em sala de aula das professoras, pois, como vimos, há muitas variáveis que interferem na relação entre o saber teórico e sua tradução prática. Mas, passado maior tempo de divulgação, as professoras conseguem localizar o paradigma e mesmo as situações em que foi aprendido. Terá isso ocorrido pela força da mudança paradigmática? (FRADE, 2010).

Uma reflexão sobre o impacto das ideias pedagógicas sobre as práticas é feita por Perrenoud (1993, p. 42), quando avalia que tal incidência é pouca ou apenas poderá ocorrer a longo prazo. Indaga ainda:

será que as transformações mais notáveis da prática [...] não resultarão, antes de mais, da evolução das crianças de uma geração para outra, no seu respeito pela autoridade e da sua experiência do mundo através da televisão, de uma 'escola paralela' e de outros meios de comunicação (PERRENOUD, 1993, p. 42).

6.2.4 A prática da escrita da rotina diária no quadro

O incentivo para que a rotina seja um tipo de registro e de prática necessários nas classes de alfabetização é recorrente na Coleção Instrumentos, sobretudo nos volumes 4 e 7. Embora este estabelecimento seja uma prática ressaltada, não se pode dizer, por exemplo, que o horário das atividades e seu

ordenamento sejam invenções. Estudos de Frade (2009) sobre a prática pedagógica e sobre registros de professores, em outros momentos históricos, indicam registros de rotinas com horários, atividades, entre outros conteúdos e embora os pressupostos que regulem esses registros tenham se modificado, isso faz parte de certa cultura pedagógica. Outro aspecto presente no trabalho das duas professoras é o registro diário, no quadro (lousa), da lista de atividades que serão desenvolvidas no dia. Rosa chama de planejamento e Teca de rotina. Mas qual a origem dessa prática? Quais os objetivos as professoras conferem a ela? De que modo essa prática interfere no trabalho cotidiano das professoras e das crianças? Sobre isso Teca comenta:

Olha, eu não sei te falar direito de onde surgiu não. Mas tem muitos anos que eu trabalho assim. Eu tenho a impressão que deve ser dessa época mesmo, dos cursos do construtivismo. Eu já trabalho há muito tempo com rotina. Sempre gostei de escrever. Antes eu colocava assim: uma atividade, recreio, outra atividade. Aí eu fui aumentando a rotina na medida em que eu fui trabalhando com ela.

Eu sempre coloquei ali, primeiro pra mim, eu sou meio afobada, às vezes eu atropelava as coisas. Então eu fui colocando a rotina no quadro e eu, particularmente, consegui dividir melhor o tempo. Segundo, eu acho que isso é bom pro menino, para ele criar esse hábito de saber que ele tem momentos diferentes na sala. Então, ali, eu sentia que era mais fácil para eles se organizarem e para mim também. No dia que eu não colocava a rotina, eles falavam, “olha, lá, tá faltando a rotina!”. Muitos até consultavam, guardavam o horário, por exemplo, que era hora de educação física, que o horário ia ser o lanche, antes do lanche que ia ser o quê, depois de quê ia ser o recreio. Então eu acho que isso também servia para eles se orientarem. E para mim também (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Teca).

Ao abordar o tema com Rosa, comentando sobre seu rigor em, diariamente, escrever o planejamento no quadro no início da aula e fazendo-lhe, em seguida, as mesmas indagações: onde aprendeu, qual o objetivo e interferência no seu trabalho e no das crianças; ela responde:

Do meu passado, do S.D. Eu lembro que nós fizemos um curso uma vez e a Mary disse assim: “Se vocês se organizam para poder desenvolver o trabalho, o que você acha que passa pela cabeça de uma criança? A criança também vai aprender a se organizar. Há todo um trabalho que a gente faz com a criança de organização e a rotina também é. Faz parte da

organização não só organizar para a criança saber em que horário vai acontecer tal atividade, mas também para ela saber que tudo na sala tem uma sequência, que a gente não fica ali assim à toa, que o nosso tempo é um tempo precioso na escola. Que a escola ela tem essa coisa assim de fazer coisa diferente sim, mas tem tempo para tudo, tempo para merendar, tempo para aula especializada, tempo de ir ao banheiro, tem o tempo de história, mas também tem o tempo de escrita, da poesia, de conversa, tá?! Depois que eu voltei para a prefeitura, muitas das coisas que eu vivencio, eu já tinha vivenciado na escola particular.

Então, por exemplo, eu não abro mão do meu momento de roda, desse momento inicial do trabalho, para mim ele não é perda de tempo, porque naquele momento nós estamos iniciando o trabalho na sala. Mas iniciando de que forma? Nós estamos pontuando o quê que vai ser, quais são os ajudantes, quantos alunos têm na sala naquele dia, se tem algum aniversariante. A gente vai estabelecendo uma rotina de trabalho que, às vezes, quando eu me esqueço de alguma coisa, eles viram pra mim e falam “Rosa, hoje nós não fizemos isso!”, então eles mesmos já cobram isso. Se para mim é importante, eu vejo que para eles também é (Fragmento de Transcrição de Entrevista Filmada, professora Rosa).

Segundo os depoimentos acima, as duas professoras utilizam a estruturação e o registro da rotina,⁹⁶ tanto em seus cadernos de planejamento quanto no quadro, para consulta junto com as crianças, e esta estratégia parece, de fato, colaborar para a delimitação do tempo e da sequência das atividades, sem, contudo, transformar-se em objeto de reflexão sobre o projeto pedagógico que revela, tampouco sem implicar as crianças na seleção do que se irá realizar e o porquê.

O fato de este ser um registro revelador de parte do trabalho da professora, dando certa visibilidade a ele, torna-o passível de análise, crítica e transformação, o que, realmente, não chega a ocorrer nos casos pesquisados. Como visto no depoimento, a rotina é primeiramente incorporada como elemento regulador que o docente utiliza para si e indiretamente como apoio pedagógico para

⁹⁶ Abordar a rotina como categoria pedagógica significa considerar as regularidades explícitas nas atividades desenvolvidas, no dia a dia da escola, e também atentar para outros fatores que estão a elas relacionados implicitamente, tal como faz BARBOSA, 2006. Para essa autora, a discussão sobre a rotina inclui, também, a reflexão sobre a criança, a importância de se considerar suas necessidades educativas e, ao mesmo tempo, acompanhar de que modo ela mesma é influenciada pela rotina. Sendo assim, além de ter o direito de compreender o uso de seu tempo no cotidiano escolar, a criança deveria poder interferir nessa seleção e estruturação. Conforme BARBOSA, a rotina é composta por atividades regulares, que se repetem, a partir das significações dadas pela criança. A execução das atividades estará formatada de acordo com elementos latentes ou implícitos nas rotinas, por exemplo, em que tipo de espaço ocorre, quanto tempo dura, como está organizada, quais os materiais disponíveis, ocorrência de intervenções dos professores. Para a autora, os elementos constitutivos da rotina, que a fundamentam e apoiam a sua operacionalização, são: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; e a seleção e a oferta de materiais.

participação do aluno e a rotina é tida como um instrumento regulador, apenas, que, em primeira instância, é dirigido ao professor. Dependendo de seu uso, a rotina pode até se tornar um mecanismo de alienação, quando significa, simplesmente, uma lista de ações a serem realizadas, prescritas, conduzindo à repetição de gestos e atos desprovidos de intenção e domínio. Nas palavras de Barbosa (2006),

as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (BARBOSA, 2006, p. 39).

6.3 Conclusão

Se considerarmos que a proposta de formação de professores oferecida pela Coleção Instrumentos da Alfabetização utiliza, necessariamente, como fonte de informação, o texto escrito, o qual eles poderão usar recursivamente – ou seja, os professores podem consultá-lo sempre que julgarem necessário –, temos a aposta, clara, de que este material de formação se torne instrumento de trabalho para o professor. Os dados aqui analisados colocam em xeque o potencial real da Coleção para o uso pretendido e, conseqüentemente, para a formação.

A principal crítica feita pelas professoras entrevistadas à Coleção incide sobre sua linguagem, identificada como teórica, excessivamente detalhada, extensa, cheia de subdivisões. Sendo assim, a análise dos dados coletados nos indica a necessidade de atenção sobre o impacto que a linguagem escrita exerce na interação entre o professor e a informação veiculada e, conseqüentemente, nas decorrências na prática de sala de aula.

Quando as professoras investiram na justificativa conceitual de suas práticas, ocorreram, quase invariavelmente, dois modos explicativos: ou listavam, indiscriminadamente e de modo vago, conceitos, objetivos, intenções, atividades, estratégias – matemática, português, história; letra, sílaba, palavra, frase, segmentação; cantar, brincar, recontar; leitura, escrita, formação de hábitos; pré-requisito, capacidade, objetivo; tabela, gráfico, registro –, ou listavam e tentavam

descrever os níveis conceituais da escrita elaborada pelas crianças – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, psicogênese da escrita, descritos por Emília Ferreiro e colaboradores –, indicando, fortemente, a influência desses aspectos do paradigma construtivista em sua formação.

Evitamos aqui reduzir e simplificar nossa análise a respeito da formação e dos saberes docentes a partir de apenas dois fatores, teoria e prática, o que indicaria ruptura entre eles, tal como alertado por Chartier (2007). Diferentemente, nossos achados corroboram com a ideia dessa autora de que as informações são reinterpretadas em ação e cada professor o faz a sua maneira, de acordo com suas possibilidades e necessidades de uso. Trata-se da ideia de “caixa de ferramentas” que nos fornece indícios dos modos de raciocínio do professor, os quais precisamos compreender.

Quando as professoras buscam esclarecer o modo como usam a Coleção e o que, de fato, utilizam, quando estão planejando seu trabalho pedagógico, um elemento que se destaca é a experiência de alfabetizadora. Das quatro fontes que constituem o saber docente, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) – formação profissional, disciplinas, currículos e experiências –, a que nos pareceu mais evidente, nas entrevistas, foi a quarta, os saberes da experiência baseados no trabalho cotidiano, os saberes práticos, os que são validados no contexto da prática. As duas professoras falam de suas experiências largas em alfabetização, de sua bagagem, demonstrando bastante orgulho, indicando-a como a principal fonte de seu saber. Uma questão colocada para elas referiu-se ao modo como esse saber se desenvolve. Segundo Rosa, na experimentação, na reflexão sobre a ação, na troca de experiência entre colegas, quando se busca solucionar um problema prático, do dia a dia de sala de aula. Ou seja, para ela, a competência no campo da pedagogia se constrói, principalmente, na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação, quando, mais especificamente, conta com o auxílio de sua supervisora que provoca a análise de seu trabalho.

Aqui podemos indicar a ocorrência da primeira categoria referente ao saber profissional, apresentada por Schön (2000) – conhecimento-na-ação – e apenas a aproximação com a segunda e a terceira categorias – reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

A primeira refere-se a esquemas implícitos consolidados em experiências e reflexões anteriores, sendo um processo tácito que se coloca espontaneamente,

sem deliberação consciente. Como alerta Schön, a distinção entre a primeira e a segunda pode ser sutil. Nesta, ocorre uma reflexão explícita sobre a ação, embora seja um processo de reflexão sem rigor. É de extraordinária riqueza na formação prática do profissional, pois, enquanto se executa uma tarefa, a professora, no caso, pode, habilidosamente, ajustar suas alternativas e alterar suas estratégias dentro do contexto que lhe é familiar.

Já a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que não vimos presente nem nas observações em sala de aula, nem nas entrevistas, refere-se ao pensamento retrospectivo sobre a ação. Essa categoria pressupõe abstração reflexiva, de modo que se descubra como nosso ato de conhecer-na-ação pode contribuir para um resultado inesperado. Trata-se de refletir sobre a própria reflexão.

Ao abordar as semelhanças entre as atividades pedagógicas realizadas nas duas cidades de Minas Gerais, as professoras entrevistadas deixam claro que há um circuito de trocas de experiências e alternativas didáticas, que corre ao largo dos programas de formação, e, mais, quando consultam algum material escrito e vislumbram que dali podem retirar alguma informação, elas estão buscando, de fato, atividades para aplicação em sala de aula. Esse movimento coincide com as ideias tratadas por Huberman (1986) a respeito das fontes mais frequentemente utilizadas pelos professores, indicando aquelas mais acessíveis, sobretudo as fornecidas pelos colegas de trabalho. Esse fenômeno é relacionado ao contato cotidiano e à possibilidade de os professores discutirem, mais livremente, sem julgamentos, a respeito de suas experiências e de seus problemas vividos. Da mesma maneira que o autor, ressaltamos que tais contatos, durante a maior parte do tempo, são informais, rápidos e pontuais. Outras fontes indiretas, como material pedagógico de cunho bem prático e exemplos de material didático, também são recuperadas na memória dos professores.

Sobre o início do processo de formação de cada uma das professoras, quando analisam elementos recorrentes em suas práticas – tais como organização do trabalho em subgrupos, acompanhamento do processo de alfabetização das crianças e suas intervenções –, as duas indicam experiências em escolas particulares de Belo Horizonte, a importância do papel de orientação das coordenadoras pedagógicas e as trocas de atividades entre colegas. E mais, as duas professoras identificam os anos 90 como o momento histórico em que suas formações se deram, tendo, na teoria construtivista, suas principais referências de

trabalho. Pensar sobre a escrita das crianças a partir de seus registros – principalmente nas atividades de escrita de lista de palavras, de um mesmo campo semântico ou a partir de imagens – já está tão incorporado que, para Rosa, trata-se de um comportamento geral e comum a todos os professores, “talvez porque tenha se estabelecido que para saber como a criança escreve, ela tem que partir de alguma coisa”.

Destaca-se também o uso, praticado pelas duas professoras, do vocábulo **objetivo** em substituição ao vocábulo **capacidade**: o primeiro, mais conhecido e ligado à prática; e o segundo, claramente apresentado pela Coleção como um conceito amplo, abrangente, menos ligado a um modelo teórico específico e que engloba todos os níveis de progressão da criança no processo de alfabetização, cuja utilização busca evitar, assim, a parcialidade e/ou a restrição na compreensão do campo cognitivo da criança. A revelação sugere mais do que uma simples troca lexical, mas aspectos da prática dessas professoras. Portanto, essa substituição não é aleatória, tampouco uma desobediência às proposições do material de formação. Trata-se de uma *acomodação*⁹⁷ das informações recebidas aos esquemas já elaborados pelo professor com os quais conta para sua interpretação.

Conforme já explicitado, à Coleção é atribuído valor, no entanto, o seu uso não é efetivo, especificamente, quando as professoras escolhem outras fontes para elaborar atividades de sala de aula. Esse movimento de aparente contradição foi também distinguido por Batista (2004) em pesquisa acerca da escolha dos livros didáticos que professores de 1ª a 4ª séries das escolas públicas utilizam. Em sua análise, retomando as categorias de Pierre Bourdieu, o autor aponta o fenômeno sociológico do “reconhecimento sem conhecimento”⁹⁸ que, de modo mais geral, explica tal situação. Por um lado, os agentes sociais, em questão, os professores, consideram e corroboram o valor dado à Coleção pelos especialistas – no caso, a instância de poder e prestígio cuja tendência é determinar o discurso vigente –; por outro lado, e ao mesmo tempo no caso desta tese, o que verificamos é que os professores, nos processos de transposição didática, contam com esquemas implícitos consolidados em experiências e reflexões anteriores,⁹⁹ portanto, critérios

⁹⁷ Ver conceito de *acomodação* em PIAGET, 1975, 1990 e 1996.

⁹⁸ Conceito de BOURDIEU, 1979 usado por BATISTA, 2004.

⁹⁹ SCHÖN, 2000 – nomeia como conhecimento-na-ação, referindo-se a um saber fazer – tipos de conhecimentos revelados em nossas ações inteligentes –, por processo tácito, espontâneo, sem deliberação consciente, que leva aos resultados pretendidos.

diferentes dos utilizados pelos especialistas. Os professores que naturalmente estão mais voltados para os problemas que emergem em sua prática de sala de aula, embora reconheçam a relevância conceitual da Coleção, não reconhecem a oferta didática da mesma Coleção, apontando um distanciamento entre o que os especialistas entendem por oferta didática contida neste material de formação e a realidade do próprio professor.

7 Considerações finais

A finalidade deste último capítulo é retomar, de maneira objetiva, as conclusões a que chegamos; para tanto, optamos por relacionar as evidências da pesquisa às hipóteses previamente levantadas que orientaram este estudo. Após, discutiremos possibilidades para futuras investigações em relação a projetos de pesquisa no campo da formação e da leitura do professor, apresentando limitações identificadas nesta pesquisa.

Antes, porém, como nosso estudo enfocou a recepção dada pelo professor à Coleção, é necessário apontar que, nesta tese, não fazemos uma análise desse material sob o ponto de vista de sua concepção e proposta pedagógica. No entanto, foi necessário caracterizar a sua proposição mais ampla, no sentido de se compreender se aquilo que repercute mais na sua recepção diz respeito ao conteúdo da mesma.

Trata-se de tarefa difícil e complexa identificar e caracterizar particularidades da recepção dada pelo professor, em sala de aula, a materiais elaborados para sua formação – o que é utilizado, como e por que –, pois o elemento central dessa discussão são os saberes do professor, que são plurais e heterogêneos, originários da formação profissional e das disciplinas, dos currículos e experiências de cada um, localizados espacial, temporal, social e culturalmente, enfim constrangidos por forças internas e externas à escola. Contudo, a análise dos dados, feita nesta pesquisa, permite significativas aproximações com a prática do professor alfabetizador em sala de aula.

Considerando que, em análise posterior acerca da recepção indicada nesta tese, o leitor possa perceber que o professor se apropria mais daquilo que reforça o seu trabalho e sua concepção, ressaltamos que na Coleção são articulados paradigmas mais ou menos consolidados e inovação na proposição de instrumentos amplos que possam auxiliar o alfabetizador e a escola na condução de seu trabalho cotidiano.

Concluimos que há apropriações parciais de parte dessas inovações, consubstanciadas nos instrumentos sugeridos, as quais não dizem respeito ao conteúdo da Coleção como um todo, cuja apropriação depende também, além do seu conteúdo, da forma como se deu a formação continuada e do contexto

específico da rede de ensino, por exemplo, a emergência das avaliações em grande escala para mensurar resultados da alfabetização.

7.1 Principais evidências da pesquisa

Consideramos evidências principais aquelas relacionadas às perguntas que nortearam esta pesquisa, conforme anunciado, referentes ao modo como o professor toma decisões em sala de aula, adquire e desenvolve determinadas competências, utiliza as fontes de informação a que tem acesso nos cursos de formação e também às repercussões da formação na atuação do professor.

A) Como o professor toma decisões em sala de aula?

Os dados dessa pesquisa revelam que as decisões dos professores em sala de aula estão relacionadas a diferentes fatores, entre eles os saberes disciplinares e curriculares que são incorporados a sua prática por meio das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos. No caso do primeiro ano do primeiro ciclo, o enfoque da ação pedagógica se relaciona à alfabetização dos alunos. Embora seja atualmente um consenso entre os educadores, não podemos afirmar, ou mesmo mensurar, sua participação nessa ação, pois muito do que acontece na escola está relacionado ao proposto e/ou imposto pelas instituições de formação, universidades e secretarias, por exemplo, restando aos professores adaptar ou apropriar-se desses saberes no decorrer de sua prática e formação.

Esse fenômeno pode ser ilustrado com dados coletados em diferentes momentos desta pesquisa, por exemplo, aqueles relacionados aos conflitos e tensões presentes no esforço que as professoras Rosa e Teca fazem para acompanhar as exigências da escola e da secretaria de educação, principalmente em relação à avaliação. Outro exemplo são os quadros com as capacidades da mesma matriz de referência da Coleção, enviados pelos dirigentes da Secretaria

Municipal da Educação, Esportes e Cultura da Prefeitura de Contagem, para preenchimento do nível de desenvolvimento da turma. Trata-se, portanto, de leitura de segunda mão, com apropriação de parte do material de formação, mediada, no caso, pela secretaria de educação.

Temos também, como exemplo de interferência externa ao trabalho, mas, no caso, circunscrito ao âmbito escolar, os projetos trazidos pela supervisora, a lista de datas comemorativas, as atividades elaboradas pelas colegas de ciclo, o projeto de intervenção realizado por diferentes profissionais da escola.

Os professores se empenham em produzir saberes que deem sentido a tais imposições, a fim de compreender e dominar sua prática, e, nesse processo, o que de fato conta para eles é sua experiência profissional, cujos saberes constituem os fundamentos de sua competência. Isso talvez explique o aparente ecletismo vigente na prática das professoras Rosa e Teca, que lançam mão de vários recursos em função do objetivo de alfabetizar seus alunos, em que alcançam sucesso.

Outro fator que guia as escolhas das professoras Rosa e Teca está relacionado à concepção de ensino e de aprendizagem que assumem, explicitada nas escolhas que fazem dos materiais impressos, nos seus modos de intervenção e de agrupamentos das crianças, além do modo como reúnem referências e o que selecionam de cada uma delas, por exemplo. O que parece passar ao largo do material de formação analisado nesta tese e demonstrar a força de paradigmas divulgados antes da referida formação.

É evidente, nos dados apurados, a forte presença de elementos relacionados ao construtivismo descritos por Emília Ferreiro e colaboradores, como níveis conceituais da escrita e psicogênese da escrita.

Trata-se de um tipo de incorporação em que a referência às capacidades se juntou a referências de outras formações recebidas – que as professoras não nomeiam e das quais nem se dão conta. Parece uma tentativa de junção das informações recebidas aos paradigmas mais gerais de que já dispõem ou que já internalizaram (FRADE, 2007).

Também o menor valor que as professoras atribuem ao uso e às funções sociais da escrita, que persiste em quase todas as atividades que desenvolvem, não encontra correspondência na Coleção Instrumentos da Alfabetização. O que reforça, ainda mais, a sua pouca influência no modo como o professor toma decisões em sala de aula.

Pode-se ressaltar, ainda, que as duas professoras desenvolvem um tipo de trabalho em que são realizadas atividades de leitura e escrita, sem, contudo, restarem esclarecidas quais capacidades pretendem desenvolver com seus alunos; e que é evidente a ênfase dada à escrita, sendo talvez por isso que o referencial da psicogênese se torna mais coerente com o registro que as professoras fazem e que o detalhamento, criticado por elas na Coleção, seja exatamente o que dá visibilidade ao que não tratam na prática e no registro.

Embora as interpretações das professoras sobre os dados da avaliação registrados nos quadros – em especial a escrita de listas pelas crianças – estejam fortemente marcadas por um discurso próprio do construtivismo, poderíamos, então, afirmar que esse comportamento, atenção ao modo de escrita das crianças, baseia-se de fato no paradigma construtivista? Há o risco de se reduzir tal teoria, ou pelo menos as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, a determinada prática.

Relacionamos o movimento tanto das secretarias de educação bem como o das professoras em direção à Coleção a uma apropriação do tipo bricolagem, na medida em que há seleção de informações em um conjunto mais amplo – os quadros da Coleção, por exemplo – e a busca de alternativas para torná-las adequadas às necessidades. Além de que há, em alguns registros, quadros, também presentes na Coleção, sobre o desenvolvimento dos alunos, os quais revelam uma apropriação de *segunda mão*, dirigida pela forma como a secretaria de educação também se apropria dos mesmos textos.

Portanto, o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula não é de vetor único nem transposto diretamente de determinada formação, como a oferecida pelo programa de formação Instrumentos da Alfabetização, mas resultado de um processo constante de criação e recriação construído mediante as informações acadêmicas disponíveis, os programas de formação em oferta, as exigências internas e externas à escola, as trocas entre os companheiros de trabalho, os inúmeros desafios enfrentados em seu trabalho de sala de aula, entre outros aspectos, todos mediados pelos saberes do professor que terminam por definir aquilo que é ensinado, o modo como e quando será ensinado.

B) Como o professor adquire e desenvolve determinadas competências?

Como visto, as decisões do professor são condicionadas por diferentes fatores, alguns explícitos outros implícitos. Levando-os em consideração é que o professor elabora suas ações, sua maneira de trabalhar. No entanto, um dos principais critérios que ele leva em conta para suas escolhas pedagógicas é a avaliação empírica de sua eficácia de acordo com a necessidade e urgência de sala de aula.

No processo de aquisição e desenvolvimento de competências, conclui-se que o professor não prioriza informações validadas cientificamente, muitas vezes difíceis de serem utilizadas diretamente na sala de aula. O que de fato o professor busca são informações que possam ser transformadas em atividades escolares e inovações didáticas que resultem em aplicação eficaz. Nesse sentido, o saber profissional acumulado é constantemente validado.

Em nossos dados, identificamos a existência de uma esfera de produção que caminha paralelamente àquelas consideradas legítimas e acadêmicas, como, por exemplo, aquela vinculada aos materiais para apoio didático, com repertório de atividades-modelo, que são utilizados pelo professor também de acordo com sua necessidade de uso.

A análise dos dados nos indica também a necessidade de atenção sobre o impacto que a linguagem escrita exerce na interação entre o professor e a informação veiculada e, também, nas decorrências na prática de sala de aula. A principal crítica à Coleção, feita pelas professoras entrevistadas, incide sobre sua linguagem, identificada como teórica, excessivamente detalhada, extensa, cheia de subdivisões.

A experiência de alfabetizadora é destacada pelas professoras, quando, estimuladas, buscam esclarecer o modo como planejam seu trabalho pedagógico. Em relação às fontes constituintes do saber docente, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) – formação profissional, disciplinas, currículos e experiências –, as professoras reconhecem, evidentemente, os saberes da experiência, validados no contexto da prática.

Nossa conclusão corrobora com as ideia de Chartier (2007), de que as informações são reinterpretadas em ação e cada professor o faz a sua maneira, de

acordo com suas possibilidades e necessidades de uso, sem reduzir e simplificar nossa análise em apenas dois fatores, teoria e prática. O que não nos impede de concluir que, para as professoras entrevistadas, a competência no campo da pedagogia se constrói, principalmente, na experimentação em si e na troca de experiências entre colegas, quando se busca solucionar um problema prático do dia a dia de sala de aula.

Em relação às categorias referentes ao saber profissional, indicadas por Schön (2000), há ocorrência da primeira categoria – conhecimento-na-ação –, e apenas aproximação com a segunda e a terceira categorias – reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

C) Como o professor utiliza as fontes de informação a que tem acesso nos cursos de formação?

Os professores avaliam, selecionam, usam e modificam as informações disponibilizadas em programas de formação, a partir de sua experiência profissional – fenômeno denominado por Lévi-Strauss, em *La pensée sauvage*, de “bricolagem intelectual”. É, principalmente, em função de seu trabalho diário que ele incorpora ou descarta materiais a serem utilizados em sala de aula. Esta seria, portanto, uma dimensão mais individual de sua experiência.

Em constante relação com essa experiência individual, há a dimensão social de seu trabalho, o que significa situá-lo numa coletividade, em que todo o contexto de trabalho, desafios e condições, por exemplo, é compartilhado. Exemplificando tal situação, citamos a intensa circulação e troca de material e de experiências, estas, intimamente, ligadas aos saberes práticos, como visto nas avaliações aplicadas nas duas redes de ensino – Contagem e Belo Horizonte.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que as professoras entrevistadas mantêm uma organização que lhes é própria, pessoal e anterior à formação do Ceale. Em diferentes momentos da coleta de dados, elas deixaram claro o seu movimento em relação à Coleção: apontamento de elementos que já faziam parte de seu trabalho, numa busca de identificar interseções. Consideramos que esse fenômeno possa ser explicado pelo fato de que a feitura do próprio material se

baseia também em práticas já realizadas, não sendo, portanto, um material que inaugura uma proposta de alfabetização, não se trata de um marco zero.

Além disso, como dito anteriormente, quando identificamos o uso ou, simplesmente, a retomada estimulada da Coleção, especialmente relacionados à organização do trabalho e à avaliação, o movimento das professoras Rosa e Teca teria sido conduzido por demanda externa à sala de aula ou à escola, no caso, pela necessidade de se prestar contas às secretarias de educação das cidades de Contagem e Belo Horizonte, que utilizaram roteiros e instrumentos baseados na Coleção para construir proposta curricular e monitorar os resultados da alfabetização e do impacto das avaliações externas – a da própria secretaria e a Provinha Brasil.

Perrenoud (1993) problematiza o modo como o professor combina materiais de um amplo conjunto para criar um projeto de atividade. O sentido dado difere daquele denotativo, que se refere a trabalho manual. O autor lança mão do termo “bricolagem intelectual”, proposto por Lévi-Strauss para o pensamento mítico. A bricolagem não se define pelo material produzido, mas pelo modo de produção, que pode levar ao uso de materiais obtidos em diferentes fontes, muitas vezes desconhecidos ou desatualizados, originando conteúdos desconexos ou até contraditórios.

Uma seleção feita pelas professoras, e verificada nesta pesquisa, ocorreu, conforme já anunciado, de acordo com o aspecto funcional do registro e a economia de trabalho como estratégia para dar conta do próprio registro; no entanto, em muitos casos, não é, prioritariamente, a economia de tempo que leva à bricolagem, mas sim o componente criativo que ela proporciona na busca do alcance de objetivos a partir dos meios disponíveis. O material, nesse contexto, é interpretado a partir das necessidades reais da prática, tal como nos processos de transposição didática, em que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado, sofre transformações, tais como cortes, simplificação e traduções a partir de materiais pré-construídos, no caso a Coleção, para torná-los tanto ensináveis quanto ferramentas de trabalho.

D) Quais as repercussões da formação na atuação do professor?

Ressaltamos a existência de um movimento que podemos chamar de reinterpretção das informações em ação, de modo pessoal, de acordo com as necessidades de uso. No processo de estruturação de seu trabalho, que ocorre, muitas vezes, mediante procedimentos implícitos, o professor pode deduzir que as alternativas criadas por ele emergiram de sua prática; no entanto, como nos revelam os dados desta pesquisa, embora as professoras Rosa e Teca não tenham sido capazes de citar de memória leituras que fizeram de materiais de formação, denominados por elas de teórico, sua prática pedagógica revela muitas aproximações com tais materiais.

É necessário considerar também que a escola está situada num contexto social bem amplo, sendo influenciada e influenciando-o mutuamente, daí as atividades escolares serem intensamente marcadas pelas contínuas interações humanas. Citamos, aqui, por exemplo, o evidente impacto, nas escolas, das avaliações em grande escala bem como das opções de políticas públicas com relação à educação – adoção do programa de formação Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Embora seja atribuído valor à Coleção, conforme os dados desta pesquisa, o seu uso não é efetivo. As professoras afirmaram que escolhem outras fontes, especificamente, para elaborar atividades de sala de aula. Relacionamos esta sugestão de contradição ao fenômeno sociológico do “reconhecimento sem conhecimento” - por um lado, os professores consideram e corroboram o valor dado pelos especialistas à Coleção, por outro lado, e ao mesmo tempo, o que se verifica é que os professores, nos processos de transposição didática, contam com esquemas implícitos consolidados em experiências e reflexões anteriores.

Conforme se anunciou, esta pesquisa visa contribuir para a construção do conhecimento sobre formação do professor, relacionando sua prática de sala de aula com as políticas públicas educacionais a ele dirigidas. Neste sentido, diante das evidências acima apontadas, indaga-se, ainda: um programa de formação de professor, para atingir o seu objetivo maior de melhorar a qualidade de ensino, não deveria incluir em seus pressupostos as particularidades do contexto de trabalho de cada profissional, e mais, do regime de funcionamento de cada escola e de cada

rede? Aqui estamos considerando também “[...] as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social” (SOUZA, 2006¹⁰⁰).

De outra forma, retomando reflexões de Souza (2006), podemos indagar se a cultura docente e a cultura escolar estão sendo consideradas nos programas de formação? O contexto de trabalho do profissional, as condições de ensino de cada escola, as necessidades educativas locais estão no foco de atenção dos programas atuais de formação de professor?

Nossa pesquisa corrobora com outras da área que fazem críticas a uma abordagem clássica de formação continuada de professor que prioriza apenas o formato de pequenos cursos, seminários e conferências. Embora possam compor o que se chama de formação contínua, várias dessas estratégias correm o risco de tomar o professor como sujeito abstrato – independentemente de seu perfil e do perfil de seus alunos e escola onde atua.

Nesse sentido, fortalecer o trabalho de profissionais que atuam diretamente nas instituições e que possam desenvolver estratégias de formação que não se esgotam numa política de cursos ainda é o grande desafio e isso não significa que não possa haver interlocução com outras instituições, como as universidades.

7.2 Sugestões para futuras investigações e limitações do estudo

A possibilidade de futuras investigações é aqui apontada tanto porque acreditamos nos objetivos deste estudo, nas descobertas que fizemos e no caminho percorrido para sua realização quanto porque reconhecemos os limites próprios de uma pesquisa deste molde e verificamos limitações na pesquisa realizada.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2010.

A) Formação de professor

Sobre formação de professor, corremos o risco de redundância ao colocarmos centralidade no conhecimento didático. No entanto, o que ficou evidente, nesta pesquisa, é que o modo – fruto de uma construção, complexo e influenciado por diferentes fatores – como o professor se apropria dos conteúdos abordados em cursos de formação não foi suficientemente estudado, em especial sobre o seu ponto de vista. Como vimos, são raras as pesquisas que abordam formação de professores sobre sua própria perspectiva ou, ainda, os critérios e esquemas de apropriação que, de fato, utilizam ao selecionar determinado conteúdo de uma formação e traduzi-lo em ferramenta de trabalho. Em nosso levantamento bibliográfico, há maior volume de pesquisas enfocando políticas públicas de intervenção do Estado no campo da formação docente e de inovações pedagógicas realizadas por instituições universitárias ou acadêmicas. Muitas vezes, esses estudos são realizados a partir de categorias prévias decorrentes de uma política ou de uma intenção de formação ou inovação (BATISTA, 2004; GATTI e BARRETTO, 2009).

A novidade deste estudo é a busca por identificar e descrever o grau de aproximação ou distanciamento entre a formação e o processo de seleção e apropriação de conhecimentos realizados pelo professor, mas, principalmente, apreender a sua perspectiva a respeito desse processo. Trata-se de pesquisa qualitativa que, portanto, envolve diversidade e flexibilidade, num contexto de descobertas constantes, em que valorizamos a observação de fatos, comportamentos e cenários na tentativa de compreender as intenções e o significado dos atos do professor.

As hipóteses foram sendo construídas também ao longo da pesquisa, quando da observação da prática das professoras e das entrevistas, em que buscamos relacionar e contrastar diferentes elementos identificados no fenômeno observado a fim de dar sentido ao conjunto de dados.

Investimos na tentativa de fazer emergir aspectos subjetivos e motivações não explícitas ou mesmo conscientes, de maneira espontânea, a respeito da formação das professoras. Buscamos sua percepção e entendimento sobre o uso que fazem, em sala de aula, de materiais elaborados para sua formação, o que é

utilizado, como e por que utilizam, abrindo espaço para a interpretação delas próprias. No entanto, ainda nos questionamos: em que nível as descobertas feitas traduzem a realidade das professoras Rosa e Teca? Sendo este um estudo de caso, seria possível, de fato, generalizar as análises aqui explicitadas? Estendê-las além do universo das duas professoras? De qualquer forma, trata-se de estudo de casos prováveis de ocorrer.

Lançamo-nos em observações sistemáticas, no contato direto e prolongado com a prática de alfabetização em sala de aula da professora Rosa, buscamos identificar o fluxo das atividades que compõem o seu cotidiano de trabalho escolar. As entrevistas, que ocorreram, em sua maioria, de modo informal, sem estruturação rígida, foram realizadas com o objetivo de compreender o significado atribuído pela professora à atividade vivenciada. No entanto, sabemos que o que falamos é sempre uma versão da realidade, bem como o que observamos e interpretamos o é. Portanto, dados colhidos em entrevistas, observações e interpretações sempre serão uma simplificação da realidade. Qual seria então a chave para a compreensão deste fenômeno?

Para ampliar nossa visão e possibilidades interpretativas, buscamos a verificação de recorrência nas formas de apropriação, ou novidades, no modo de apropriação pelo professor de material elaborado para sua formação, em contexto bastante distinto do primeiro, a fim de obter elementos contrastivos para enriquecer nossa reflexão sobre apropriações da Coleção. Para isso, a partir da análise dos dados obtidos até aquele momento da pesquisa, criamos novas hipóteses e novos instrumentos de pesquisa, trabalhando numa perspectiva aberta, embora não tenhamos utilizado a perspectiva etnográfica, tentamos, por meio de alguns de seus instrumentos, chegarmos a novas maneiras de compreender o trabalho dos professores e interagir de forma crítica com eles (FONSECA, 1999).

Contudo, considerar a perspectiva do professor, ou de qualquer participante de uma situação de formação, não é tarefa simples. Rosa e Teca, como vimos no Capítulo 6, insistiam em problematizar os efeitos da formação recebida por meio do programa Coleção Instrumentos da Alfabetização, indicando, entre outros fatores complicadores, a linguagem presente no material.

As pesquisas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente as de caráter psicogenético e psicolinguístico – destacadas no Capítulo 1 – avançaram muito nas últimas décadas. Encantados com as novas

descobertas que ampliaram as possibilidades interpretativas sobre o que pensam e fazem as crianças com a escrita, antes mesmo de saber escrever convencionalmente, tanto formadores de professores quanto os próprios professores investiram muito na compreensão destas informações. No entanto, saber interpretar a escrita das crianças e acompanhar suas evoluções conceituais não é suficiente para se resolver o problema da alfabetização no Brasil. É preciso muito mais, pois os problemas que os professores enfrentam em seu dia a dia de sala de aula são plurais e complexos os quais, muitas vezes, não são considerados no contexto de formação. Há, portanto uma enorme lacuna entre as práticas de formação e a interpretação dos conhecimentos abordados em tal prática nas ações pedagógicas. Diante deste quadro, nos perguntamos: como os formadores lidam com os conhecimentos, hipóteses e problemas trazidos pelos professores? Como definem a situação didática mais adequada para que os professores aprendam os conteúdos que os formadores querem ensinar-lhes?

É preciso analisar a própria prática dos formadores para se compreender melhor a questão do professor e contribuir, de forma decisiva, para o conhecimento didático como conteúdo da capacitação. Necessário refletir mais sobre os conteúdos e situações didáticas da formação e mudar o eixo do trabalho; transpor a pergunta de *como* para a do *por quê* (LERNER, 2002, 2007).

Sobre formação do formador de professor, Cardoso (2007), analisando dados de um percurso de formação deste profissional, ressalta que a complexificação desta tarefa reside na necessidade de se abordar, de modo concomitante, as questões relativas ao objeto de conhecimento: processos de aprendizagem do professor e processos de aprendizagem do aluno. Sobre o conteúdo a ser abordado no processo formativo, ela indica a implicação de três níveis de conceitualização, sob a coerência na maneira de se conduzir este processo:

Aos professores ensinamos atuar e refletir sobre sua ação para que favoreçam a aprendizagem dos alunos, em consonância com as premissas do processo de ensino e de aprendizagem adotados; aos formadores de professores pedimos que façam o mesmo, não apenas em relação aos alunos, mas também em relação à aprendizagem do professor e, por fim, ao formador de formadores se acrescenta ainda mais um nível de ação e reflexão. Essa cadeia de processos formativos tem, necessariamente, foco no aprimoramento da aprendizagem do aluno, pois favorecer uma aprendizagem de qualidade é o objetivo de qualquer programa de formação (CARDOSO, 2007, p. 326).

Para a autora, o campo da formação do formador ainda está bastante embrionário e, neste quadro, ela pergunta: Qual seria a matéria prima para esse trabalho? Para ela, a alternativa é refletir sobre situações concretas, analisando as estratégias formativas que foram postas em ação e ouvindo os atores envolvidos, tanto professor quanto formador. Para que ambos assumam atitude reflexiva sobre seu trabalho, é necessário também garantir ao professor e ao formador condições para que desenvolvam tal atitude.

O programa de formação do Ceale, desde sua criação pelo Ministério da Educação, em 2005, inclui a formação de formadores, tanto da própria equipe de formadores do Ceale, quanto da formação de equipes locais – pólos multiplicadores e formação de tutores¹⁰¹ – que darão continuidade à discussão e formação junto a outros grupos de professores. Esta modalidade de formação vem sendo desenvolvida em diversas regiões do Brasil. Neste sentido, as propostas de trabalho, abordagem teórica e didática desenvolvidas nas ações de capacitação, podem ser material rico para análise, pois, nesta tese, foram utilizados apenas para contextualizar, em linhas gerais, os cursos de formação frequentados pelas professoras.

B) Leitura de professor

Em investigação sobre leitura de professor, Batista (1998) explora a representação social da leitura docente que tende a indicar que os professores são “não-leitores”. Diferentemente dessa visão, Batista constata que essa representação social do professor choca-se com um conjunto de constatações, entre elas, a de que os professores vivem em uma sociedade letrada, expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seus usos; estão submersos no espaço escolar, constituído em torno de uma rede de práticas que faz um uso intensivo da escrita; e também nas relações que a escola estabelece com outros grupos em que os professores são vistos como os mediadores privilegiados

¹⁰¹ Sobre os cursos oferecidos pelo Ceale, ver <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>> e PAIVA, 2007.

entre esses grupos e o mundo da escrita. O autor coloca em xeque a questão: como dizer que os professores são não-leitores?

Para Batista, importa descrever e compreender esse leitor professor. Em seus achados, identificou que o modo de transmissão de competências, disposições e crenças a respeito da leitura que predomina na socialização do professor, parece ser o modo escolar de transmissão, acentuado, posteriormente, pelo fato de o professor ter se tornado responsável por esse mesmo modo de transmissão ao ingressar na carreira docente.

A maior parte dos professores indicados na pesquisa do autor desenvolveu sua formação como leitor na escola, devendo à escola o modo como se apropria dos textos, mesmo quando estes sejam não-escolares. “Suas leituras são, desse modo, marcadas pela não-gratuidade, orientada pela busca de um aprendizado ou ensinamento e revelam uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p. 50).

Nossos dados indicam que as trocas de informação entre as professoras Rosa e Teca têm maior incidência por meio da oralidade e, quando recorrem à leitura, as professoras buscam alternativas para problemas de sua prática. Entre a recepção de informações no curso, leitura do material e apropriação de seu conteúdo, há filtros condicionados pela lógica da necessidade de uso. O que parece coincidir, mais uma vez, com o que Chartier (2007) e Huberman (1986) destacam em relação às fontes de informação prioritária para os professores: aquelas mais voltadas para a prática.

Outros dados que corroboram para essa perspectiva de análise da leitura de professor podem ser encontrados na tese de doutorado de Cardoso (1997) que, ao levantar a hipótese de que os professores poderiam ser considerados um grupo que interage de maneira específica com a linguagem escrita e a linguagem oral, investe no mapeamento das práticas de leitura com vistas a informar a ação no campo da formação dos professores. Essa autora indica que

[...] o grupo dos professores caracteriza-se fortemente pelo uso da linguagem oral como meio de obtenção de informação e, quando recorrem à leitura, nunca o fazem na perspectiva destas se tornar referência acadêmica. Em geral, a leitura se presta para ajudar na formulação e solução de aspectos práticos da docência” (CARDOSO, 1997, p. 221).

Na pesquisa intitulada *A leitura de textos oficiais por professores do ensino fundamental da Escola Plural*, Frade e Silva (1998) também investem esforços para compreender a prática social de leitura dos professores, especialmente de texto oficial, a partir da seguinte questão: “Será que os ‘produtores oficiais de textos’ têm se perguntado sobre as leituras realizadas nos contextos escolares?”. Segundo as autoras,

o motivo fundamental para essa preocupação está ligado à necessidade de compreensão das formas de difusão de novas políticas que têm o texto como elemento privilegiado de divulgação de ideias pedagógicas “oficiais” e do papel destes na formação de professores (FRADE e SILVA, 1998, p. 95).

Entre as formas de caracterizar o texto oficial, apresentam aquela que pode ser buscada em publicações de Secretarias destinadas às escolas, cuja finalidade principal é redefinir e/ou orientar práticas educativas.

Esta também foi nossa preocupação durante esta pesquisa, uma vez que a Coleção é material escrito produzido por instituição universitária em parceria com órgãos oficiais do governo: trata-se de material a ser utilizado na Rede Nacional de Formação Continuada do MEC. Portanto, embora a Coleção vise discussões mais amplas do ponto de vista teórico-metodológico e não se pautar pela temporalidade das políticas, mas sim das ideias pedagógicas, quando divulgada numa rede de ensino, passa a ser vista como componente de determinada política, ou seja, acaba se tornando “material oficial” (FRADE, 2010).

Constatamos, nesta pesquisa, que os primeiros contatos com a Coleção são realizados por via de mão única: ela é trazida aos professores por instâncias superiores da própria rede de ensino.

Segundo Frade e Silva as estratégias de leitura de textos oficiais utilizadas pelos professores nas escolas “precisam ser analisadas a partir de [...] condições de leitura – acesso, tempo, finalidade e tipos de interlocutores – e (de) política de formação da SMED e das diretorias de educação das regionais” (FRADE e SILVA, 1998, p. 108).

Considerando essas condições, as autoras elencam modos de leitura dos professores, entre eles a de que os textos mais prescritivos tendem a promover uma

leitura mais intensiva e coletiva, enquanto textos de natureza conceitual tendem a ser lidos em partes e, às vezes, individualmente. Seus dados indicam também que o conteúdo e a forma desses textos também influenciam a leitura, uma vez que a expectativa dos professores quanto ao conteúdo geral de um texto oficial é gerada a partir de necessidades consideradas inerentes às demandas profissionais, ou seja, esperam por “[...] textos mais prescritivos e que tragam relatos de experiências e definições mais precisas quanto à intervenção metodológica na sala de aula” (FRADE e SILVA, 1998, p. 104).

Nossos dados, assim como os dos autores acima citados, indicam que os professores são, sim, um grupo sociocultural de profissionais que cultiva práticas sociais diversas de leitura e que suas estratégias são determinadas por lógicas próprias. No entanto esclarece-se que os modos de leitura do professor não constituíram objeto desta tese, apesar de se reconhecer que é um fator de grande importância na discussão sobre formação de professor.

Além disso, as professoras ressaltam que a leitura também é condicionada pela cobrança externa.

C) Formação: da teoria à prática

O que os dados desta pesquisa indicam é que se, por um lado, os professores reconhecem o valor das teorias, evidenciados, principalmente, nos depoimentos sobre qualidade da Coleção e seu uso como fonte teórica, por outro, avaliam-na como onerosa, como se inflacionasse o seu trabalho de professor, especialmente quando a qualificam de detalhada, complicada, cheia de subdivisões.

Essa dupla avaliação teria suas raízes no receio que tem o professor de perder a capacidade de conectar as teorias aos problemas objetivos de seu trabalho cotidiano? Seria sua avaliação calcada em programas e propostas anteriores que, em suas palavras, não passaram de mais um modismo? O pouco investimento pessoal na aproximação e busca de compreensão de novos programas de formação, como o caso da Coleção, se justificaria pela ameaça e perturbação provocadas pelo desafio de novas teorias e abordagens?

Sabemos que os professores agem a partir de teorias, quer as reconheçam de modo consciente ou não, eles pensam e agem de acordo com tais teorias pessoais. O ponto é: como tais teorias são adquiridas e transformadas pelos professores? Como elas se conectam com a educação e com a organização do trabalho na escola, em nosso caso, com a alfabetização de crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental de 9 anos?

Quando abordamos, aqui, a discussão entre teoria e prática, não estamos, definitivamente, tratando de dois universos distintos, isolados, não estamos privando a teoria de seu aspecto prático, tal como defendido nos trabalhos Donald Schön, Maurice Tardif, Anne Marie Chartier e Michel Huberman, citados neste estudo. Ao contrário, reforçamos o fato de que a prática educativa envolve uma aliança inerente entre conteúdo e método, teoria e prática.

Referências

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas: Papyrus, 1990.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER Fernando. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2003, p. 33-48.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amos e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Coleção Instrumentos da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: *Leituras de professor*. MARINHO, Marildes e SILVA, Ceres Salete Ribas da (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BORGES, Cecília. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, abr./2001.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática. 1984.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: De Minuit, 1979.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura – MEC. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: gerais orientações. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo_rede_2004.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, São Paulo, n. 15, jan./jul. 2007.

CARDOSO, B. *Ensinar a ler e a escrever: análise de uma competência pedagógica*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer!* São Paulo: Ática, 1998.

CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record. 2007.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christianne; HÉBRAED, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, Maio/Jun./Jul./Ago. 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y., *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COOK-GAMPERZ, Jenny. (Org.) *A Construção Social da Alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COUTINHO-MONNIER, Marília de Lucena. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem os professores no Brasil e na França. O que os alunos aprendem?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília e Colaboradores. *Relação de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003

FERREIRO, Emília e GOMÉZ Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.

FERREIRO, Emília. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p.7-17, fev. 1985.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.10, jan./fev./mar./abr., 1999.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 21, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. *Leituras do Professor*. São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1998.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formadores e professores: discutindo lógicas de ação. *Revista Língua escrita*, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em: 25 ago. 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação*, FAE/UFPEl, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 29-56, set./dez. 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização «construtivista»*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: produção, apropriações e efeitos*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) 632 p.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 255 p.

GATTI, Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 1999.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

HUBERMAN, A. M. *Répertoires, recettes et vie de classe: comment lês enseignants utilisent l'information. L'art et la science de l'enseignement*. Direção de CRAHAY e LAFONTAINE, Liège: Edições Labor, 1986.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

LÊ GOFF, Jaques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia; NOGUEIRA. N.; PERES T; CARDOSO B. (Org.). *Ensinar, tarefas para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, 2001.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINARI, Claudia (Coord.). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. 1. ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

MOLINARI, Claudia y CASTEDO, Mirta (Coord.). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. 1. ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*; Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Entre o subjetivismo e o objetivismo – considerações sobre o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu. *Teoria & Sociedade*. Belo Horizonte, n. 10, p. 144-169, jul./dez. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal: 1991.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: OLSON, David R; TORRANCY, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Atica, 1995.

OLSON, David R. *O Mundo do Papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David R; TORRANCY, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Atica, 1995.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e linguagem em rede: a formação continuada de professores. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007.

PERES, Eliane. Aspectos da profissão docente no Rio Grande do Sul no período da renovação pedagógica (anos 30 a 50 do século xx). In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e Atitudes*. Campinas: Papyrus, 1999.

SÁ, Alessandra Latalisa. *Os projetos de trabalho e a escolarização dos usos sociais da escrita: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. *Revista Tessituras*. n. 1, Belo Horizonte, CAPES/Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, p. 3-8, fev./1988.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissão do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SILVA, Ceris S. R. *Condições de construção de um saber docente*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./ fev./ mar./ abr. 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, p. 18-22, fev. /abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magna. Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, n. 8, p. 16-23, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem. In: *O construtivismo na sala de aula*. COLL, César (Org.) São Paulo: Ática, 1996.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso de uma escola municipal de Belo Horizonte*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude ; LAHAYA, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Panômica, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprendendo a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TEBEROSKY, Ana, GALLART, Marta Soler, *Contexto de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173 -191.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VIEIRA, Marta Lourenço e COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

APÊNDICE A
Questionário aplicado às professoras

Dados sobre a professora

1. Nome: _____

2. Data de nascimento: ____ / ____ / _____

3. Nome da escola em que cursou o: _____

Primeiro grau: _____ Turno: _____

Segundo grau: _____ Turno: _____

Faculdade: _____ Turno: _____

Curso profissionalizante: _____ Turno: _____

4. Experiência profissional na educação (escolas que trabalhou, cargos que ocupou, turmas que assumiu):

5. Experiência profissional em outras áreas:

6. Sobre seu trabalho nesse ano de _____

7. Há quanto tempo trabalha com crianças na fase de alfabetização? _____

8. Em qual escola trabalha atualmente? _____

9. Com crianças de qual fase do 1º ciclo? () 1º ano () 2º ano () 4º ano

10. Você se auto-indicou para trabalhar com essa turma de alfabetização ou foi indicada por outro profissional?

11. Quais os principais motivos para se auto-indicar ou que foram apresentados por quem o/a indicou?

12. Você se identifica com os alunos com quem trabalha?

() sim () mais ou menos () não

13. Quais as principais características dessa faixa etária que lhe atraem ou o/a distanciam?

14. Assinale a opção que indica seu grau de satisfação profissional como alfabetizador (a):

() muito satisfeita () satisfeita () relativamente satisfeita () insatisfeita

15. De uma nota de 1 a 10 indicando a avaliação de seu desempenho como alfabetizador (a): _____

16. Por quê? _____

17. Você costuma discutir seu trabalho pedagógico? () sim () não

18. Com quem? _____

19. Com que periodicidade? _____

20. Indique cinco características que definam uma boa professora alfabetizadora:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

21. Sobre a Coleção Instrumentos da Alfabetização

22. Participou da formação ministrada pela equipe do Ceale sobre a Coleção Instrumentos da Alfabetização? () Sim () Não

Caso a resposta seja positiva, continue, por favor, respondendo ao questionário.

23. Em qual ano participou da formação? _____

24. Indique quais cadernos foram estudados durante a formação:

() Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 Anos (Caderno 1)

() Capacidades da Alfabetização (caderno 2)

() Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (caderno 4)

() Planejamento da Alfabetização (caderno 4)

() Monitoramento e Avaliação da Alfabetização (caderno 5)

() Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades (caderno 6)

() Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento (caderno 7)

25. Com que periodicidade você consulta o material dessa Coleção:

() Não uso () Pouco () Regularmente

() Diariamente () Quando algum colega de trabalho indica

26. Numere os cadernos da Coleção, de acordo com a frequência em que são consultados por você, marcando o número 1 para o caderno mais consultado, 2 para o que vem logo em seguida e assim por diante. Não é necessário assinalar cadernos não consultados. Marque com X os cadernos que não fizeram parte do trabalho de formação.

() Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 Anos (Caderno 1)

() Capacidades da Alfabetização (caderno 2)

() Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (caderno 4)

() Planejamento da Alfabetização (caderno 4)

- () Monitoramento e Avaliação da Alfabetização (caderno 5)
- () Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades (caderno 6)
- () Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento (caderno 7)

27. Dê uma nota de 1 a 10 indicando a utilidade da Coleção Instrumentos da Alfabetização para sua prática pedagógica: _____

28. Dê uma nota de 1 a 10 ao processo de formação em que a coleção foi divulgada: _____

Assinatura

APÊNDICE B
Questionário aplicado às supervisoras

Dados sobre a supervisora _____ / _____ / _____

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: _____ / _____ / _____
3. Nome da escola em que cursou o: _____
4. Primeiro grau: _____ Turno: _____
5. Segundo grau: _____ Turno: _____
6. Faculdade: _____ Turno: _____
7. Curso profissionalizante: _____ Turno: _____
8. Experiência profissional na educação (escolas que trabalhou, cargos que ocupou):

9. Experiência profissional em outras áreas:
- 10. Sobre seu trabalho nesse ano de _____**
11. Há quanto tempo trabalha com crianças na fase de alfabetização? _____
12. Em qual escola trabalha atualmente? _____
13. Trabalha na supervisão de professores(as) de qual fase do 1º ciclo?
14. () 1º ano () 2º ano () 4º ano
15. Você se auto-indicou para ocupar o cargo de supervisor(a) ou foi indicada por outro profissional?

16. Quais os principais motivos para se auto-indicar ou que foram apresentados por quem o/a indicou?

17. Você se identifica com a função de supervisor (a)? () sim () mais ou menos () não
18. Quais as principais características do seu trabalho?

19. Assinale a opção que indica seu grau de satisfação profissional como supervisor (a):
() muito satisfeita () satisfeita () relativamente satisfeita () insatisfeita
20. De uma nota de 1 a 10 indicando a avaliação de seu desempenho como supervisor (a) do grupo de professores (as) alfabetizadores (as): _____
Por que?

21. Você organiza o tempo para discutir o trabalho pedagógico com os professores?
() sim () não

22. Como eles acontecem? _____
23. Faça uma lista das questões que mais lhe preocupa com relação à prática de alfabetização do 1º ciclo?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

24. Indique cinco principais desafios que tem enfrentado em seu trabalho de supervisão:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Sobre a Coleção Instrumentos da Alfabetização

25. Participou da formação ministrada pela equipe do Ceale sobre a Coleção Instrumentos da Alfabetização? () Sim () Não

Caso a resposta seja positiva, continue, por favor, respondendo ao questionário.

26. Em qual ano participou da formação? _____

29. Indique quais cadernos foram estudados durante a formação:

- () Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 Anos (Caderno 1)
- () Capacidades da Alfabetização (caderno 2)
- () Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (caderno 4)
- () Planejamento da Alfabetização (caderno 4)
- () Monitoramento e Avaliação da Alfabetização (caderno 5)
- () Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades (caderno 6)
- () Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento (caderno 7)

30. Com que periodicidade você consulta o material o dessa Coleção:

- () Não uso () Pouco () Regularmente
- () Diariamente () Quando algum colega de trabalho indica

31. Numere os cadernos da Coleção, de acordo com a frequência em que são consultados por você, marcando o número 1 para o caderno mais consultado, 2 para o que vem logo em seguida e assim por diante. Não é necessário assinalar cadernos não consultados. Marque com X os cadernos que não fizeram parte do trabalho de formação.

- () Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 Anos (Caderno 1)
- () Capacidades da Alfabetização (caderno 2)
- () Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (caderno 4)
- () Planejamento da Alfabetização (caderno 4)
- () Monitoramento e Avaliação da Alfabetização (caderno 5)
- () Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades (caderno 6)
- () Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento (caderno 7)

32. Dê uma nota de 1 a 10 indicando a utilidade da Coleção Instrumentos da Alfabetização para sua prática de supervisão pedagógica: _____

33. Dê uma nota de 1 a 10 ao processo de formação em que a coleção foi divulgada: _____

Assinatura

APÊNDICE C
Quadro Eixos/Capacidades/Atividades/Página do Volume 6 da Coleção
Instrumentos da Alfabetização

Quadro 12

Sugestões de atividades agrupadas por capacidades e de acordo com os cinco eixos propostos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

Eixo	Capacidade	Atividade	Página
Compreensão e valorização da cultura escrita	Conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade; identificar finalidades e funções da literatura; compreender e valorizar o uso da escrita em diferentes gêneros.	1 – Projeto: onde está a escrita? Observação e registro dos escritos em diferentes espaços.	26
	Conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade; compreender textos; ampliar o universo cultural dos alunos; desenvolver a influência em leitura.	2 – Projeto: criação de uma biblioteca em sala de aula.	41
	Conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação da circulação da escrita na sociedade; compreender textos; ampliar o universo cultural dos alunos.	3 – Hora de ler.	61
	Conhecer, utilizar e valorizar os <i>modos de manifestação</i> e circulação da escrita na sociedade; compreender textos; ampliar o universo cultural dos alunos.	4 – Ouvir, ler e declamar poesia.	66
	Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: saber usar objetos de escrita na escola.	5 – Análise de cadernos de alunos de turmas anteriores	74
	Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: saber usar objetos de escrita na escola.	6 – Fazendo agenda	84
	Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: saber usar objetos de escrita na escola.	7 – Apresentação dos livros didáticos aos alunos.	90
	Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: saber usar objetos de escrita na escola.	8 – Trabalhando com caligrafia.	98
Apropriação do sistema de escrita	Reconhecer unidades fonológicas como palavras, rimas, sílabas e fonemas.	9 – Brincando com os sons	107
	Compreender diferenças entre escrita alfabética e outras formas gráficas.	10 – Copiando letras e números	116
	Conhecer o alfabeto (compreendendo a categorização gráfica e funcional das letras e utilizando diferentes tipos de letras).	11 – Memorizando letras	121
	Dominar convenções gráficas da escrita (orientação e alinhamento da escrita na língua portuguesa, função dos espaços em branco).	12 – Alinhamento e espaço em branco entre as palavras	125

Continua

Continuação

Eixo	Capacidade	Atividade	Página
Apropriação do sistema de escrita	Dominar convenções gráficas da escrita (orientação e alinhamento da escrita na língua portuguesa, função dos espaços em branco).	13 – Relacionando partes do texto	128
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	14 – Comparando letras e sons numa lista de frutas	141
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.	15 – Identificando relações letra-som em grupos silábicos	147
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.	16 – Analisando palavras	141
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre fonemas e grafemas.	17- Memorizando grupos silábicos	144
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre fonemas e grafemas.	18 – Aplicando regras do sistema de escrita	147
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre fonemas e grafemas.	19 – Escrevendo sem modelo de escrita	150
	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre fonemas e grafemas.	20 – Memorizando palavras	154
Leitura	Compreensão leitura; Ampliação das referências culturais dos alunos; antecipação de conteúdo e forma do texto; compreensão do texto lido, unificando e interrelacionando informações explícitas.	21 – Lendo por meio de pausas protocoladas	164
	Ler e compreender frases.	22 – Lendo e agrupando frases	168
	Ler (decodificar e reconhecer palavras) e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas.	23 – Lendo palavras destacadas no texto	174
	Antecipar conteúdo dos textos a serem lidos em função do reconhecimento do suporte, gênero e contextualização.	24 – Leitura de texto informativo jornalístico	180
	Produzir compreensão global do texto lido, unificando e interrelacionando informações explícitas.	25 – Leitura de textos informativos	185
Produção de textos	Redigir texto adequado a suas condições de produção e desenvolver habilidades de planejamento, monitoramento e revisão do texto produzido.	26 – Elaborar um texto sobre as atividades no dia-a-dia na escola	192
	Redigir texto adequado a suas condições de produção e desenvolver habilidades de planejamento, monitoramento e revisão do texto produzido.	27 – Escrevendo uma carta	197

Continua

Conclusão

Eixo	Capacidade	Atividade	Página
Oralidade	Planejar a fala e participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo professor e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor.	28 - Discussão sobre a organização do recreio na escola	207
	Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas pelos colegas, professores e funcionários da escola, bem como pessoas da comunidade extraescolar.	29 - Contando sua história para a turma	212
	Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas pelos colegas, professores e funcionários da escola, bem como pessoas da comunidade extra-escolar em entrevistas informais.	30 - Resgatando histórias conhecidas na comunidade	215

APÊNDICE D

Um dia típico de trabalho em sala de aula

Com o objetivo de tornar visível a condução do trabalho da professora em um determinado dia e o modo como inclui as atividades vinculadas aos projetos, a seguir, será descrito um dia típico de trabalho de Rosa, a fim, também, de demonstrar a relação entre planejamento (rotina registrada no quadro), atividades desenvolvidas e projetos.

Utilizaremos como referência a rotina desenvolvida na segunda-feira, dia 04/06/2008, cujo roteiro será a sequência de atividades registradas no quadro (lousa) pela professora. Buscamos reproduzir a mesma estrutura de registro feito por ela: letras maiúsculas, título em destaque e atividades dispostas em forma de lista.

03/06/2008
PLANEJAMENTO
CHEGADA/ORÇÃO
PERÍODO LIVRE
CORREÇÃO DO PARA CASA
RODA
ATIVIDADES
HIGIENE E MERENDA
RECREIO E REPOUSO
ATIVIDADES
RODINHA FINAL
PROJETO
SAÍDA

1 Chegada, oração e período livre

A professora inicia seu dia de trabalho com a acolhida das crianças no pátio da escola, de onde se dirige para a sala de aula. Propõe às crianças que organizem seus materiais nas mesas e inicia uma oração. Logo após, escreve o planejamento diário no quadro com ajuda das crianças – muitas vezes, ela segue escrevendo as atividades que as crianças vão ditando; quando se esquecem de alguma ou indicam uma atividade não prevista, a professora informa a correta. Tal situação demonstra que a rotina já foi internalizada a ponto de as crianças ditarem o que vai ser feito e a professora introduzir novidades dentro dessa lógica conhecida. Essa é uma indicação pedagógica da Coleção. Além disso, este registro é consultado ao longo da manhã nas mudanças de atividades ou em qualquer outra situação em que seja necessário repensar o uso do tempo escolar.

2 Correção do Para Casa

A conferência do Para Casa acontece individualmente: as crianças, nas mesas, abrem seus cadernos, esperando o passar de olhos da professora. Para cada uma, Rosa faz um comentário

sobre a letra, o capricho, o recorte ou se a atividade está ou não completa. Neste momento, não há preocupação em corrigi-la, olhando erros na escrita ou no tipo de resposta; a professora esclarece que seu objetivo é incentivar as crianças a realizarem a tarefa em casa, assumindo esse compromisso que é individual e cotidiano.

Para reforçar essa ideia, ela entrega a todas as crianças que cumpriram a tarefa um adesivo ou uma figurinha para ser afixada na atividade.



FIGURA 69 – Figurinhas para serem coladas no caderno
Fonte: Material pessoal da professora Rosa

4 Roda

Neste momento a professora brinca em roda com as crianças, principalmente com brincadeiras musicadas seguidas de jogos de bate-mãos ou acompanhadas por movimento de corpo.

Em seguida, há o sorteio, na lista de crianças que ainda não foram indicadas para a função de ajudantes do dia, de uma menina e um menino. As duas crianças eleitas realizam a contagem dos colegas presentes, identificando o número de meninas, o de meninos e quantas crianças há ao todo. Diariamente, Rosa trabalha essa contagem das crianças perguntando a quantidade de ausentes, de presentes, meninas e meninos, e em qual conjunto há maior número, além de definir os ajudantes do dia.

Quando a criança perde a contagem, a professora pede que reconte, colocando a mão na cabeça de cada colega ou, então, pede para que só as meninas, ou os meninos, se levantem, para ajudar ainda mais.

Rosa sempre intervém com perguntas:

P: Hoje a Luana vai contar as meninas.

P: Quantas meninas têm hoje?

P: Quantas estão faltando?

P: O Jonas vai contar os meninos.

P: Quantas meninas têm hoje?

P: Quantos meninos estão faltando?

P: Quantos alunos temos ao todo?

No calendário, marca o dia, pergunta quantos dias faltam para terminar o mês ou propõe outra questão que possa ser consultada nesse texto. Tal exploração, mais voltada para quantificação e relação entre quantidades, ocorre diariamente, mesmo não estando essa atividade prevista e escrita no planejamento exposto no quadro, o que indica que o uso do gênero textual calendário é bem explorado pela professora.

Os ajudantes marcam, ainda, o dia em um cartaz específico para essa informação. Para ajudá-los a localizar a data, Rosa encaminha a discussão tendo como referência um grande calendário afixado no mural, ao lado do quadro (lousa), onde a criança também circula com canetinha o número do dia:

P: Hoje é qual dia?
P: Qual dia da semana?
P: Qual mês?
P: Amanhã é qual dia?
P: E depois?
P: Esse mês nós temos dois colegas que fazem aniversário.

Tudo é registrado em cartazes e toda essa operação – quantificação de crianças e reconhecimento da data e de números – é acompanhada pelas crianças, que sempre indicam quando não concordam com algum dos dados. Quando esse fato ocorre, a professora dirige a discussão, ouvindo os diferentes pontos de vista e pedindo para que demonstrem as suas formas de contar, localizar a data e de registro.

4 Atividades

Todos os dias a professora indica no planejamento dois momentos denominados atividades, as quais, ligadas umas às outras, ao longo dos dias, compõem os dois projetos citados anteriormente.

A ênfase do dia é a proposição de mais um livro do Projeto Uma história puxa a outra. Para iniciar a confecção de mais um livrinho, Rosa mostra às crianças, ainda em roda, um bloquinho feito com papéis brancos grampeados. Em cada página seria colada uma reprodução reduzida de um dos catorze fragmentos que correspondem às páginas do livro *O caracol*, de Eliardo e Mary Franca (FIG. 2 e 3). A professora informa que, ao terminar o livro, colariam o bloquinho em uma capa em formato de caracol. Ela mostrou as seis últimas partes restantes da história que seriam trabalhadas nos próximos dias.

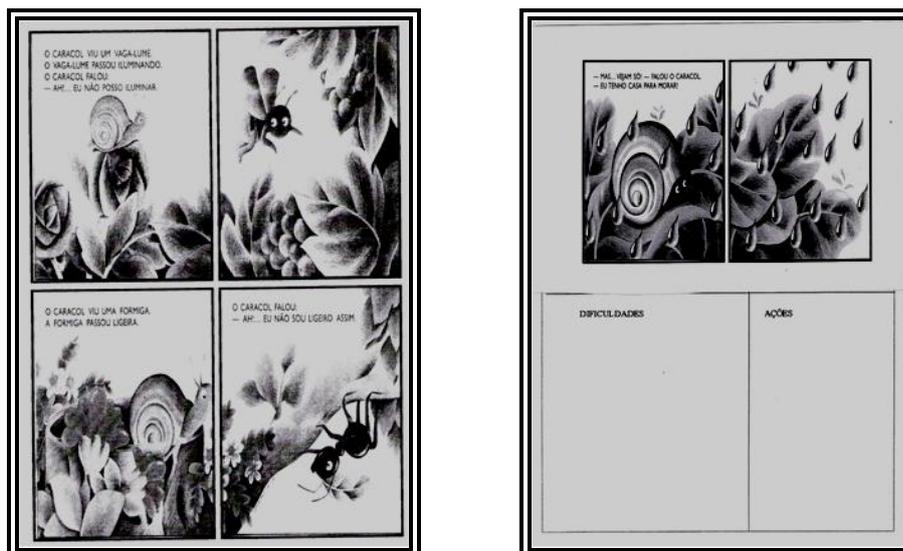


FIGURA 70 e 71 – Reprodução reduzida de páginas do livro *O caracol*
Fonte: Material pessoal da professora Rosa

Em seguida, para aproveitar os 15 minutos restantes de tempo em sala, Rosa pergunta para as crianças se gostariam de fazer uma cruzadinha. Coletivamente, identificam as figuras que compõem a atividade que será realizada após a merenda e o recreio.

As mesas estão organizadas para abrigar três subgrupos: o primeiro, composto por oito crianças em nível pré-silábico e silábico de domínio do nosso sistema de escrita; o segundo, por dez crianças no nível silábico e silábico-alfabético; e o terceiro, também composto por dez crianças, silábico-alfabético e alfabético. Nesse sentido, o referencial mais explícito do trabalho pedagógico exercido pela professora Rosa é o construtivismo de Emília Ferreiro, que, embora seja pressuposto da Coleção, não é ali tratado explicitamente.

5 Cruzadinha

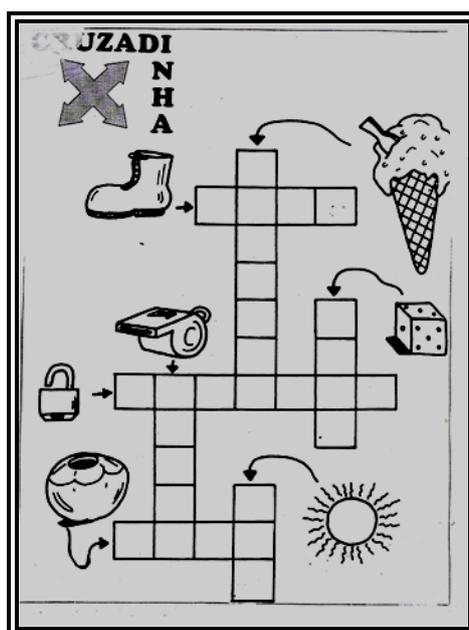


FIGURA 72: Cruzadinha

Fonte: Material reproduzido pela professora Rosa.

A cruzadinha é uma atividade de escrita de palavras, cujo foco de exploração é a aquisição do sistema de escrita. Pode-se dizer que ela focaliza mais esta aquisição e a leitura e menos a produção de textos.

6 Higiene, merenda e recreio

A professora convida as crianças para, em duas filas, de menino e de menina, irem ao banheiro e lavar as mãos para a merenda. Algumas pegam seus lanches trazidos de casa ou dinheiro para comprá-lo em um *trailer* quiosque que fica no pátio da escola. Outras comerão o alimento oferecido pela própria escola. Rosa acompanha as crianças no uso do banheiro, ao mesmo tempo em que toma conta dos lanches deixados do lado de fora. A merenda ocorre no mesmo espaço em que a recreação. Algumas crianças comem mais rápido para poder brincar, outras utilizam quase o tempo todo do recreio para se alimentarem.

É nesse momento que Rosa vai para a sala dos professores para também descansar e lanchar.

Ao bater o sinal, os alunos esperam por ela na mesa que usaram para merendar e, em seguida, voltam em filas para sala.

7 Repouso

Na sala, a professora canta músicas mais lentas, em tom de voz baixo, para as crianças deitarem as cabeças nas mesas e se acalmarem. Lentamente, ela direciona a atenção das crianças para o silêncio e para suas próprias respirações. Em seguida, quando tudo está mais calmo, retoma a atividade de cruzadinha interrompida.

8 Atividades

Quando todos estão com suas cruzadinhas sobre a mesa, Rosa se dirige para o grupo de crianças pré-silábicas e silábicas a fim de acompanhar de perto e intervir em suas escritas. Para auxiliar no preenchimento do diagrama e realizar a escrita corretamente, ela pronuncia cada sílaba da palavra, representada por figura, ressaltando, o máximo possível, os sons das letras para que as crianças as identifiquem. Ocorrendo isso, ela lança mão de outras estratégias: indica, no diagrama, onde está faltando uma letra, a letra que está escrita em quadradinho errado ou mesmo a letra que falta.

P: CA, DE, A, DO. Você não colocou o DO. Como faz o DO? D e O.

P: CO, CO como faz o CO de coração? Olha lá no alfabeto o CO de coração! – indicando o alfabeto ilustrado afixado na parede da sala.

P: Como faz o BO de bola? BO, BO. Escuta, eu to falando, BI ou BO?

P: Sorvete, S... S... O....O... R... Escuta! SSOORR

Assim ela vai sonorizando sílaba por sílaba e destacando os fonemas de cada palavra, até que todas estejam escritas corretamente. Em seguida passa pelos outros dois grupos fazendo intervenções específicas individualmente.

Após as intervenções nos subgrupos, a professora propõe a revisão das palavras da cruzadinha no quadro. Todos deixam a cruzadinha em suas mesas, assentam de frente para o

quadro, no chão, e acompanham a escrita de cada palavra feita pelos colegas, uma ao lado da outra, fora do diagrama.

P: Silas, tem a palavra cadeado?

P: Quantas vezes abre a boca para falar cadeado?

P: Agora você vai escrever aqui no quadro. (Silas não quer escrever, diz que não sabe). Rosa, sem julgá-lo, pede que ele se assente e preste atenção na escrita de outro colega.

P: Vem aqui, Leonardo. Escreve cadeado, por favor. (ele escreve).

P: Silas, fala para mim as letras de cadeado e aponta uma por uma no quadro. (ele participa da atividade, soletrando as letras indicadas).

P: Letícia, escreve para mim dado.

P: Viu o quanto você tá aprendendo? É porque você não tá chorando, tá pensando!

P: Agora Mirley, escreve sorvete.

P: Começa com S... S de...

C: Panela! (completa uma criança)

P: Não, S de sapo.

Rosa segue convidando outras crianças:

P: Amanda, vem escrever sol, S... OL, com que letra que começa? S... S...

P: Pedro, vem fazer a palavra bota! BO... TA... TA...

P: Vem Mateus, escrever côco!

Várias mãos esperavam levantadas, na expectativa de serem convidadas. Rosa incentivava as crianças a registrarem, indicando som ou letra quando necessário. Quando terminaram, voltaram a seus lugares para conferir suas escritas na cruzadinha.

Verifica-se que a professora utiliza várias estratégias para incentivar a criança a ouvir a palavra, a descobrir sílabas em palavras conhecidas pela via da identificação e leitura, a fazer distinções mais sofisticadas numa análise fonológica. Ela intervém e não deixa por conta das crianças “a descoberta”, ela incentiva as interações e negocia bem a participação de todos. Pode-se dizer que, nessa abordagem, a professora utiliza alguns pressupostos do construtivismo aplicados à sala de aula. Na interação com as crianças é que isso pode ser avaliado, mais do que na análise do registro das atividades que desenvolve.

9 Rodinha final

Nesta roda é feita a distribuição e os comentários gerais sobre o Para Casa que deverá ser realizado individualmente, mas podendo contar com a ajuda do pessoal de casa.

Rosa entregou a atividade a cada aluno. Nela, as crianças deveriam observar as gravuras, contar os elementos e responder as perguntas (FIG. 73). A cada numeral a ser registrado, Rosa convidava uma criança para escrevê-lo no quadro e para que servisse de modelo aos colegas. As perguntas foram lidas e comentadas uma a uma, com a ajuda do grupo, tendo o objetivo de ampliar a compreensão e as condições de trabalho pelas crianças.

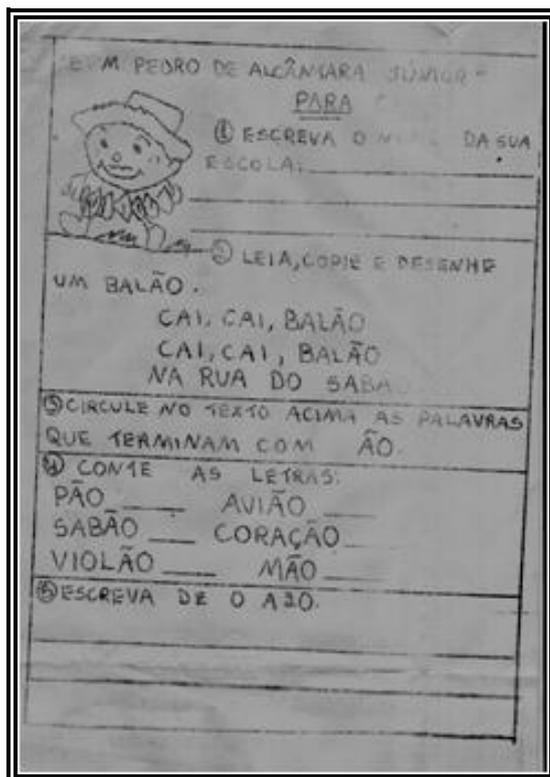


FIGURA 73: Para Casa elaborado por Vilma
 Fonte: Material da professora Rosa.

10 Projeto Natureza e Sociedade

Esta é uma atividade prevista permanentemente na rotina e é desenvolvida por outra professora da escola. Quando é chegada a sua hora, Rosa organiza a sala, pede as crianças que guardem seus materiais nas mochilas e fiquem apenas com o lápis, a borracha e o caderno 4, específico para essa atividade, sobre as mesas.

Rosa não participa da atividade, aproveitando esse momento para se reunir com o seu par, na dupla de trabalho de primeiro ano do primeiro ciclo, e com a supervisora.

11 Saída

Ao terminar o tempo previsto para esse projeto, Rosa volta, busca as crianças e as leva para o pátio, onde encontrarão seus pais ou responsável.

APÊNDICE E
Trabalho realizado no dia 12 de maio de 2008

SEGUNDA-FEIRA – 12/05/2008

PLANEJAMENTO

CHEGADA / ORAÇÃO

PERÍODO LIVRE

BIBLIOTECA (PEGAR LIVROS EMPRESTADOS)

CORREÇÃO DO PARA CASA

RODA

ATIVIDADES

HIGIENE E MERENDA

RECREIO E REPOUSO

EDUCAÇÃO FÍSICA

ATIVIDADES

RODINHA FINAL

SAÍDA

APÊNDICE F

Leitura coletiva do panfleto sobre dengue

Panfleto exposto, juntamente com o protocolo de intervenções realizadas pela professora no encaminhamento da leitura compartilhada.

Rosa distribui o panfleto.



Figura 74 – Frente do panfleto sobre a dengue

Fonte: Material distribuído pela prefeitura de Contagem.



Figura 75 – Verso do panfleto sobre a dengue

Fonte: Material distribuído pela prefeitura de Contagem.

Apoiada no material, a professora intervém:

P: Qual é o assunto?

C: Dengue

P: Como você sabe?

C: Porque tem um mosquito desenhado.

P: O que é dengue?

C: Um mosquito.

C: Não, é Aedes Aegypti.

P: Mas pode chamar de mosquito da dengue. Transmite uma doença. Como é essa doença?

C: É muito perigosa.

C: Tem que andar de calça.

C: O mosquito é pequeno.

C: Pode dar febre amarela. Passou no jornal na televisão.

C: Não pode deixar planta sem terra, com prato com água. Tem que pôr areia grossa.

C: No jornal passou que um monte de pessoas morreram.

P: Vocês me disseram um monte de coisas, agora vou ler o panfleto. Vocês conhecem essa letra? O que está escrito aqui? (apontando para a palavra **dengue** em imprensa minúscula e transcrevendo-a para maiúscula, DENGUE, no quadro).

P: O texto tá com uma letra que vocês ainda não conhecem. Mas eu vou ler. Vou começar dessa parte (indicando o título em vermelho. Cada criança acompanha em seu panfleto).

P: Agora vou ler a parte de dentro – verso do panfleto, onde há imagens de ações para combater a dengue. O que tá desenhado?

Rosa segue lendo o texto e perguntando sobre as ilustrações correspondentes.

Durante a leitura as crianças contam sobre suas experiências e informações sobre o assunto.

P: O que vocês acham que a gente poderia fazer com esse papel?

C: Mostrar para mamãe.

C: Vovó.

C: Irmão

C: Para a família toda.

C: Os vizinhos.

P: Se todo mundo fizer isso que está escrito aqui, o que vai acontecer com a Dengue?

C: Acabar.

P: Amanhã eu quero saber para quem vocês contaram e mostraram isso!

P: Para o lugar.

APÊNDICE G

Atividade diversificada em subgrupos

Rosa inicia a atividade estabelecendo a organização das crianças e retomando algumas regras de funcionamento:

P: Hoje nós vamos fazer atividades diferentes. Cada grupo vai receber um tipo. Quando eu estiver num grupo pode ficar chamando a Rosa?

C: Não!!

P: Pode ficar conversando baixinho sobre a atividade.

Atividade 1



FIGURA 76 – Atividade de reconhecimento do alfabeto selecionada pela professora Rosa

Fonte: *Alfabetização silábica Tin-do-le-lê*. Uberlândia: Editora Gráfica Claranto.

Atividade 2

ESCOLA MUNICIPAL PEDRO DE ALCANTARA JÚNIOR 1º ANO DO 1º CICLO

NOME: _____

→ Pinte as sílabas que formam os nomes das figuras e copie:

MA NE PA NA PE LE LA
PA NE LA

VA MA NA TA PA LA
MA LA

ME LO BO CA NE DO CO
CA NE DO CO

BA NA LA DA NA MA
BA NA LA DA NA MA

→ Descubra o segredo e continue:

TO BO LA NA NA
NE LE CA BA DA
PA NA NA

NE MI LO CA
ME TA LA CO NU DO
CA NA NA

PO PA MA CA
NE TA LA NA TA LA

FIGURA 77 – Atividade de montagem de nomes de imagens selecionada pela professora Rosa

Fonte: *Alfabetização silábica Tin-do-le-lê*. Uberlândia: Editora Gráfica.

ESCOLA: _____ DATA: _____

NOME: _____

→ Encontre o nome das figuras no emaranhado e pinte cada palavra de cor diferente:

TA
TE
TI
TO
TU

→ Forme palavras observando os numerais abaixo:

1 2 3 4 5 6 7 8 9
C E N T O P É I A

4 9 4 5 _____ 6 5 4 2 _____
4 2 8 9 _____ 4 2 4 5 _____
6 9 4 5 _____ 4 5 1 9 _____

FIGURA 78 – Caça-palavras selecionada pela professora Rosa

Fonte: *Alfabetização silábica Tin-do-le-lê*. Uberlândia: Editora Gráfica Claranto.

APÊNDICE H
Trabalho realizado no dia 13 de maio de 2008

TERÇA-FEIRA – 13/05/2008

PLANEJAMENTO

CHEGADA E ORAÇÃO

PERÍODO LIVRE

CORREÇÃO DO PARA CASA

RODA

ATIVIDADES

APRESENTAÇÃO

HIGIENE E MERENDA

RECREIO E REPOUSO

ATIVIDADES

RODINHA FINAL

PROJETO

SAÍDA

APÊNDICE I

Atividade relacionada ao Projeto ABC, especificamente à exploração da letra G

Rosa inicia a atividade relacionada ao Projeto ABC, especificamente à exploração da letra G:

P: Agora eu vou entregar o caderno 4, do projeto ABC. Vocês vão encontrar na música essas duas palavras e circulá-las. Cada uma de uma cor. Vou contar uma coisa: as palavras aparecem mais de uma vez. Quero ver quem tem olhinhos espertos.

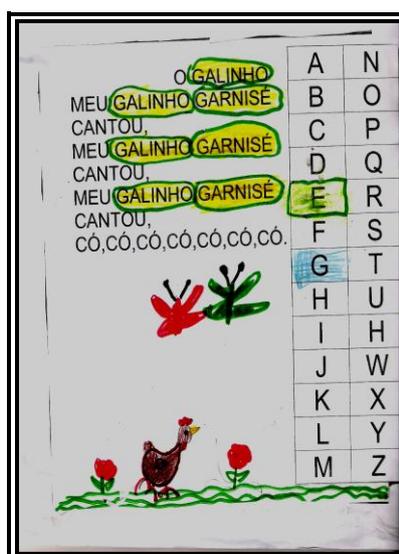


FIGURA 79 – Letra da música O galinho. Projeto ABC, modelo apresentado por Flor

Fonte: Caderno de aluno

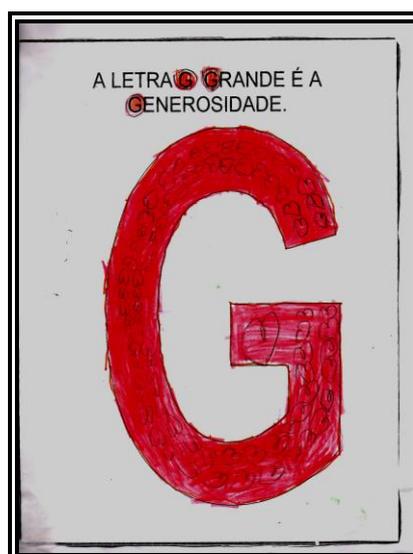


FIGURA 80 – Letra G: projeto ABC modelo apresentado por Flor

Fonte: Caderno de aluno.

Em seguida, Rosa informa:

P: Hoje eu vou ficar com os cadernos de para casa, o caderno 2, e vocês vão levar para casa o caderno do projeto ABC e farão o para casa nele. Assim a mochila não fica tão pesada.



FIGURA 81 – Para casa explorando a letra G
Fonte: Material produzido pela professora Rosa.

APÊNDICE J
Projeto Uma história puxa a outra



FIGURA 82 – Sacolinha do projeto Uma história puxa a outra. Produzida pela professora Rosa

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008

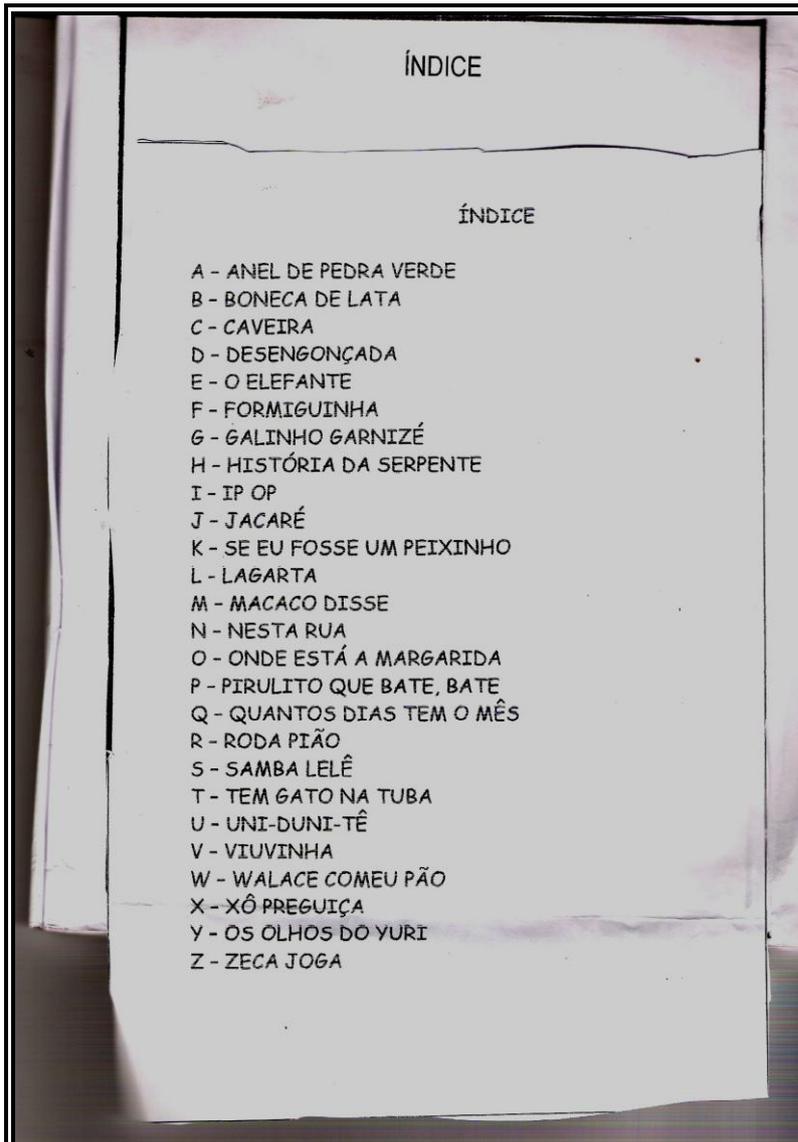
APÊNDICE K
Projeto Aprendendo, Brincando e Cantando (ABC)

Folha de rosto com o título do projeto (FIG. 83),



FIGURA 83 – Folha de rosto com o título do projeto ABC
Fonte: Caderno de aluno.

Ficha de identificação do aluno, um desenho sobre a criança e sua turma, agradecimentos e índice:



ÍNDICE

ÍNDICE

A - ANEL DE PEDRA VERDE
B - BONECA DE LATA
C - CAVEIRA
D - DESENGONÇADA
E - O ELEFANTE
F - FORMIGUINHA
G - GALINHO GARNIZÉ
H - HISTÓRIA DA SERPENTE
I - IP OP
J - JACARÉ
K - SE EU FOSSE UM PEIXINHO
L - LAGARTA
M - MACACO DISSE
N - NESTA RUA
O - ONDE ESTÁ A MARGARIDA
P - PIRULITO QUE BATE, BATE
Q - QUANTOS DIAS TEM O MÊS
R - RODA PIÃO
S - SAMBA LELÊ
T - TEM GATO NA TUBA
U - UNI-DUNI-TÊ
V - VIUVINHA
W - WALACE COMEU PÃO
X - XÔ PREGUIÇA
Y - OS OLHOS DO YURI
Z - ZECA JOGA

FIGURA 84 – Índice do projeto ABC
Fonte: Caderno de aluno.

APÊNDICE L

Descrição do desenvolvimento de atividades abordando a letra E

Identificação da estrutura básica do projeto ABC em sequência de figuras de atividades relacionadas à letra E (FIG. 85 a 88).

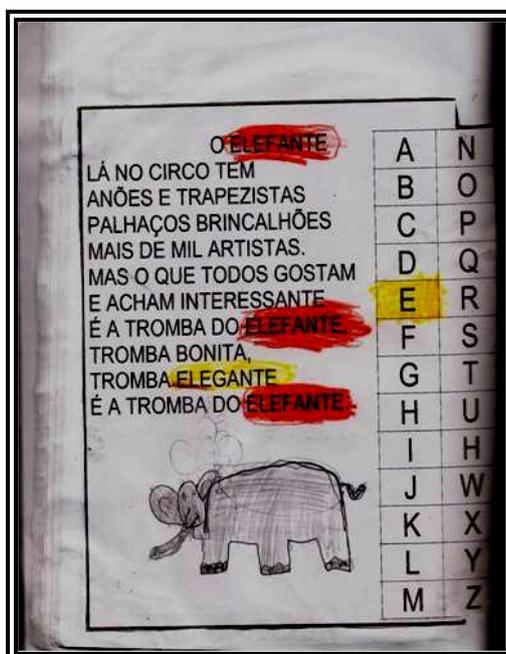


FIGURA 85 – Letra de música O elefante. Projeto ABC
Fonte: Caderno de aluno da professora Rosa.



FIGURA 86 – Letra E. Projeto ABC apresentado
Fonte: Caderno de aluno.

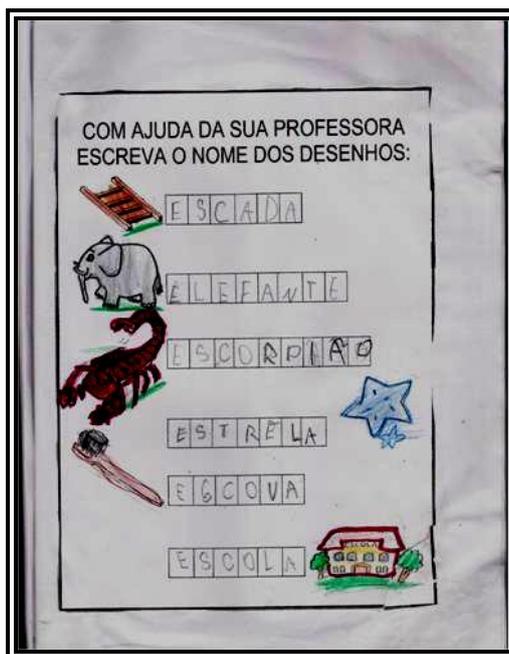


FIGURA 87 – Montar palavras iniciadas com a letra E do projeto ABC
Fonte: Caderno de aluno.

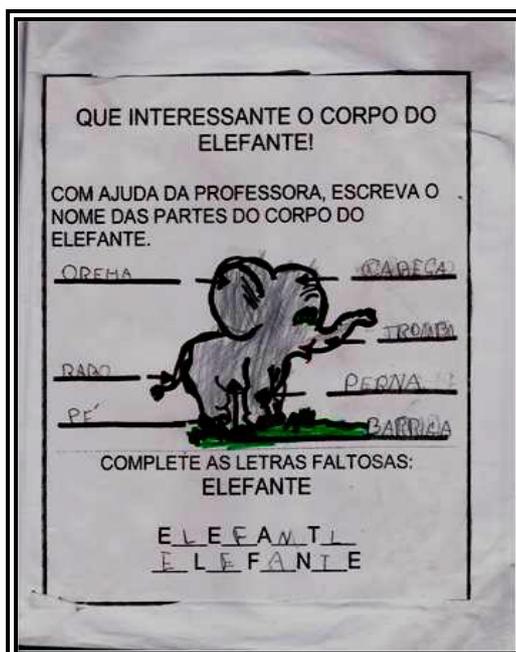


Figura 88 – Escrever os nomes das partes do corpo do elefante do projeto ABC

Fonte: Caderno de aluno.

Protocolo e descrição do desenvolvimento de atividades abordando a letra E (Diário da professora, 17/04/2008).

Para iniciar a atividade a professora pergunta:

P: Qual é a letra que a gente vai ver hoje?

C: E.

P: Quem pode escrever a letra E no quadro?

Passam a identificar palavras que comesçassem com a letra E.

C: Elefante, escola, escova, estrela, Eder, elegante, escola e escorpião.

P: Quando uma pessoa tá muito bonita, desfilando, ela está?...

C: Bonita.

P: Bonita é com a letra E?

P: E- LE...

C: Ele-gal (é legal)

P: Elegal? A palavra é elegante!

Após entregar a atividade, Rosa analisa sílabas:

P: Quantas vezes abre-se a boca para falar a palavrinha?

Propões a escrita dos nomes dos objetos a anuncia que depois vale colorir.

Para o Grupo 1, de pré-silábicas, em roda, a professora ensinou o jogo:

P: O que vocês acham que tem aqui? (Mostrando uma lata de biscoito).

C: Biscoito!

A professora abriu a lata, mostrou dados de letras e também cada uma de suas faces, informando os nomes delas: A, B, C D, E, F.

P: Cada um vai jogar o dado e falar uma palavra que começa com a letra sorteada.

Neste grupo de 9 crianças, quase nenhuma conseguiu sozinha lembrar de uma palavra.

Para ajudá-las, a professora passou a dar algumas dicas.

Jogou o dado e sorteou a letra F.

P: Aquele bicho que tem na poesia “Quer ver a...”, que tem lá no pólo sul e bate palma.

C: Pinguim.

P: Foca.

Sorteou novamente e saiu a letra B

P: Tem no aniversário.

C: Palhaço.

P: Balão.

Sorteou a letra A:

P: O que mais começa com A, árvore...

C: Joanelinha.

P: Que pão no dedo.

C: Anel.

Trabalho com o grupo 2

Intervenções de Rosa no Grupo 2:

P: Quantas vezes eu abro a boca para falar escada?

C: ES- CA-DA

P: Como escrevo o ES?

C: E

P: S

P: Qual o segundo pedaço?

C: CA

P: Como escreve o CA?

C: Com C.

P: Só o C? Como faz o CA, de casa? O C e o ...

C: A

P: ES – CA - DA... Como faz o DA?

C: o D e o A

Rosa passa para o quadro e convida uma criança para escrever.

A criança escreve ESCABA.

P: Eu falo escaba ou escada?

C: É com D!

P: Isso mesmo, é com d?

Para escrever FAN, de elefante, Rosa escreve FANTASMA no quadro. Em seguida chama uma criança e pede:

P: Circula o MA de fantasma, por favor.

A criança circulou somente a letra M

P: só o M faz o ma? (Então a criança circula a sílaba MA).

P: Agora circula a sílaba FAN.

A criança circulou novamente só uma letra, a F.

P: Só o F não faz o FAN de fantasma.

Intervenções com o grupo 1, após a troca de atividades

Rosa passa a acompanhar o grupo 1 na realização da escrita de lista de palavras com imagens e espaços indicando a quantidade de letras necessárias para se compor cada uma delas.

P: O que tem aí desenhado?

P: Com que letra começa todas essas palavras?

P: Coloca a letra E no primeiro quadrinho, todas as palavras vão começar com a letra E.

Para a palavra escada:

P: Qual letrinha vem depois do E, para a palavra ES – CA - DA?

P: Quantas letras têm o primeiro pedaço?

P: Como eu faço o CA de casa? Vou colocar casa no quadro. Onde está o CA? O C sozinho faz o CA?

P: Como vou fazer o DA?

P: O DA de dado, vou escrever aqui!

P: Circula o DA, agora escreve lá na ES-CA-DA.

P: Qual é o primeiro pedaço? ES- CA- DA. Bate palma e fala.

P: Sobrou quadradinho?

Em cada intervenção, Rosa acrescentava uma letra no quadro, montando, assim, a palavra. As crianças copiaram, em suas folhas, letra por letra, antes mesmo de completar a palavra.

APÊNDICE M

Atividades específicas de leitura e escrita

Cruzadinha

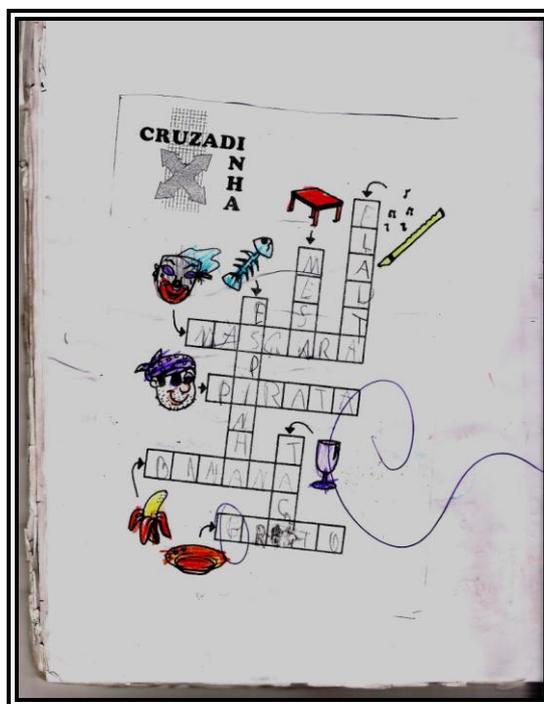


FIGURA 89 – Cruzadinha selecionada pela professora Rosa em revista de cruzadinha infantil de banca

Fonte: Caderno de aluno.

As intervenções da professora para auxiliar na composição das palavras são as seguintes:

P: PI...RA... TA...

P: PI... PI...

C: !!

P: Tem o P e o I. (Rosa informa as letras dessa sílaba)

P: E depois?

C: A!

P: Só o a não dá RA. Escuta: RA...RA...

P: R e A. (Rosa mais uma vez informa as letras dessa sílaba)

P: PIRA...

C: TA!

C: TA de tatu!

Rosa espera as crianças identificarem a letra T no alfabeto ilustrado.

Quando a sílaba é mais complexa, FLAU de FLAUTA, Rosa arrasta o som acentuando ainda mais cada um dos fonemas:

P: FFFF... LLL... AAAA... UUUU... TA.

C: Tem A!

Assim completam a sílaba no diagrama.



FIGURA 90 – Crianças consultando o alfabeto ilustrado afixado na parede da sala

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Formulação de frases:

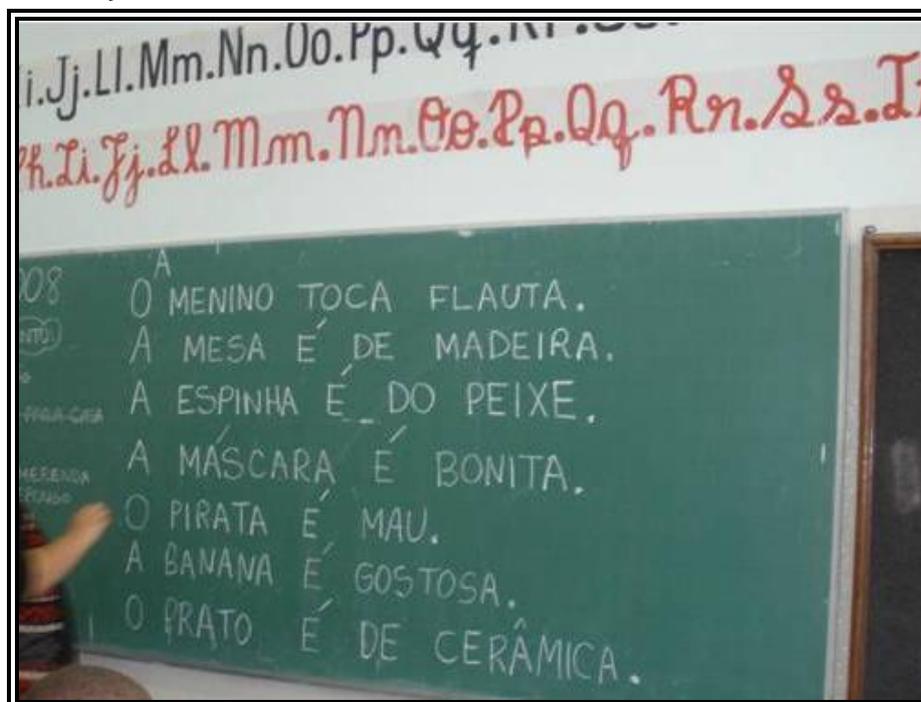


FIGURA 91 – Registro pela professora das frases formuladas pelas crianças

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Cópia, das frases formuladas, no caderno:



FIGURA 92 – Cópia, no caderno, de frase do quadro
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

APÊNDICE N

Jogos feitos com material emborrachado e de papel

Este é um exemplo de atividade com fichas feitas com material emborrachado e com papel, ambas com imagens que correspondem a um mesmo grupo semântico, por exemplo, frutas e animais, com e sem diagrama indicando a quantidade de letras ou sílabas necessárias para compor o nome da imagem, além de letras e sílabas avulsas. As fichas foram distribuídas apenas para o grupo das crianças identificadas pela professora como pré-silábicas.

A sequência a seguir corresponde às intervenções realizadas pela professora com uma das crianças.

P: O que é isso aqui? (apontando para a imagem de caju).
C1: Abacate.
P: Isso é abacate? É caju.
P: CA... JU... Como eu vou escrever CA... JU..., C e?
C2: A (informou uma criança que estava assentada em frente).

Rosa apontou para o material da criança e pediu para que ela continuasse a sua atividade, chamando atenção para a revisão de uma sílaba que não tinha uma letra em seu trabalho e voltando a ajudar a primeira criança. Enquanto isso, esta criança já havia colocado as letras C e A no primeiro quadradinho em frente da imagem de caju.

P: JU... JJJJU.
C: U.
P: Olha bem, JJJJU. Qual a letra que faz JJJJ?
C3: G. (outra criança do grupo informa).
C: G e U.
P: GU? Mas não é com G, é com a de joaninha, de jacaré. Olha lá para você ver (apontando para o alfabeto ilustrado afixado na parede).
C: J e A.
P: É cajá ou caju?
C: JU.
P: Qual letra que tem que pôr com o J?
P: JU... JU... Olha bem minha boca. JU...
C: J.
P: J você já falou, agora é o...
C: U.
P: E cadê o U? (apontando para a ficha da criança)
 A criança pega a letra U e completa o diagrama, formando a palavra CAJU.
P: E essa aqui? Você sabe que fruta que é essa?
C: Não.
P: Chama JJJACA. JJJACA. Olha aqui, JJJJACA, com que letra que começa?
C4: É com G!
P: Não é com G. G é letra de gorila.

A professora se levantou para ajudar outra criança do mesmo grupo, seguindo com as mesmas intervenções, até passar por todas elas. Sendo assim, algumas palavras ficam escritas alfabeticamente, outras de acordo com as hipóteses das crianças (FIG. 93 a 96).



FIGURA 93 – Fichas produzidas pela professora Rosa com material emborrachado

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.



FIGURA 94 – Montagem de palavras de acordo com a hipótese da criança

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.



FIGURA 95 – Montagem de palavras com ajuda da professora Rosa e de acordo com a hipótese da criança

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.



FIGURA 96 – Montagem de palavras com ajuda da professora Rosa e de acordo com a hipótese da criança

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

APÊNDICE O

Porta-retrato e cartão

P: Hoje vamos fazer um cartão para entregar junto com o porta-retrato e a flor de chocolate para quem comprou. O que vocês vão escrever aqui em cima?

P: Quando a gente recebe um cartão o que a gente lê primeiro?

P: Vamos escrever ma... mãe!

P: Como escreve mamãe?

P: M, A, M, Ã, E

Rosa pede para as crianças copiarem a palavra mamãe do quadro. Em seguida, pede que escrevam um recadinho do coração. Para as crianças que ainda não escrevem convencionalmente, não foram oferecidos recursos de apoio prévio. Ela passou de mesa em mesa indicando pequenas correções. As crianças puderam, com isso, escrever “do seu jeito”, como indicado pela própria Rosa.

No entanto, algumas escreveram de modo pré-silábico e outras de modo silábico, portanto a mensagem não seria lida e compreendida pela mãe. Além disso, as crianças que moram com os avós não tiveram oportunidade de escolha para dedicar o cartão a elas, pois mamãe foi a palavra indicada para ser copiada do quadro.

Uma criança mostrou seu cartão para a professora e perguntou:

C: Tá bom?

P: O que você escreveu aqui?

C: Eu não sei ler!

P: Mas o que você quis escrever?

C: Eu te amo.

P: Mas precisa desse tanto de letras? Tem que pensar, não dá para escrever de qualquer jeito.

Próxima de mim outra criança pergunta à sua colega:

C: EU é com U ou com L?

C: Eu acho que é com U!

Para as crianças que escreveram e apagaram muitas vezes Rosa ofereceu outro papel para não ficar tão manchado.

Rosa pica papel colorido em quadradinhos, e cada criança pode pegar 5, à sua escolha, para enfeitar o cartão.



FIGURA 97 – Professora fazendo intervenção na escrita do cartão de uma criança
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.



FIGURA 98 – Presente para as mães: cartão, desenho com moldura, pirulito de chocolate e poema
Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Rosa incentiva as crianças a se esforçarem ao máximo na produção do cartão, envolvendo-as afetivamente:

P: Façam com bastante amor para que a mãe sinta o amor quando receber o porta-retrato.

Ainda com o intuito de explorar o tema mãe, Rosa distribui uma estrofe do poema trabalhado e propôs um caça-palavras mediante as seguintes intervenções:

P: O que vocês acham que está escrito no papel?

As crianças reconheceram o nome da escola.

P: E aqui embaixo, o que está escrito?

P: Vou ler (FIG. 99).

P: Vocês já ouviram isso antes?

C: No livro que você leu!

P: Então vamos ver.

Folheou o livro, página por página, até chegar à estrofe correspondente. As crianças localizaram imediatamente.

P: Agora eu vou ler novamente e vocês acompanham, colocando o dedinho onde estou lendo.

P: Agora vocês vão para o lugar e pegar um lápis de cor, da cor preferida.

P: Agora vocês vão procurar a palavra MAMÃE - e escreveu a palavra no quadro para servir de modelo.

P: Agora as palavras que começam com a letra A.

P: Quantas são?

Escreveu novamente no quadro as palavras ACERTA e ARRUMA.

P: Dita para mim as letras dessas palavras, Pedro.

P: Agora vão procurar uma palavra que começa com a letra B de bola.

C: Beija!

P: BEIJA, como vou escrever o BEI... JA?

P: Agora, uma fácil, RI!

P: Agora três palavras que começam com a letra E de elefante.

A professora escreveu no quadro as três palavras, uma abaixo da outra, completando-as com ajuda das crianças, que ditavam as letras.

P: Coloquem a data.

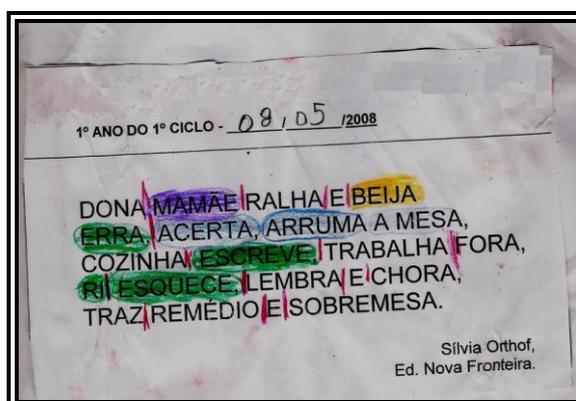


FIGURA 99 – Poema sobre as mães. Material produzido pela professora Rosa a partir de Silvia Orthof, Ed. Nova Fronteira

Fonte: Caderno de aluno.

P: Como estamos falando hoje sobre meio ambiente, terra, ar, água, animais, eu tenho uma proposta. Todo mundo sabe escrever de 1 a 10?

Vocês vão escrever os números de 1 a 10 no caderno. Aí vão escrever os nomes de 10 animais que conhecem (FIG. 101). Eu tenho certeza que conhecem mais que 10. Eu quero saber os que vocês conhecem. Cada um vai fazer o seu.

Desenhou no quadro a folha de caderno e numerou-a para servir de modelo às crianças. As crianças imediatamente levantaram-se da roda, foram para as carteiras e, prontamente, trabalharam. Rosa colocou música sobre animais enquanto as crianças realizaram a atividade.

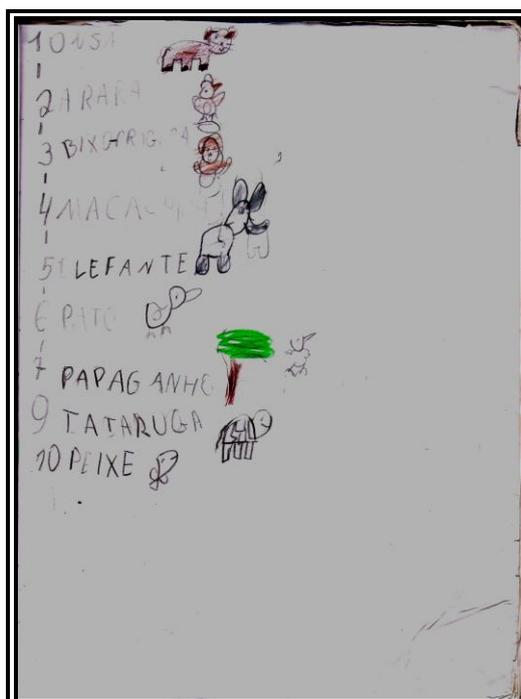


FIGURA 101 – Lista de nomes de 10 animais
Fonte: Caderno de aluno.

APÊNDICE Q

Formar palavras

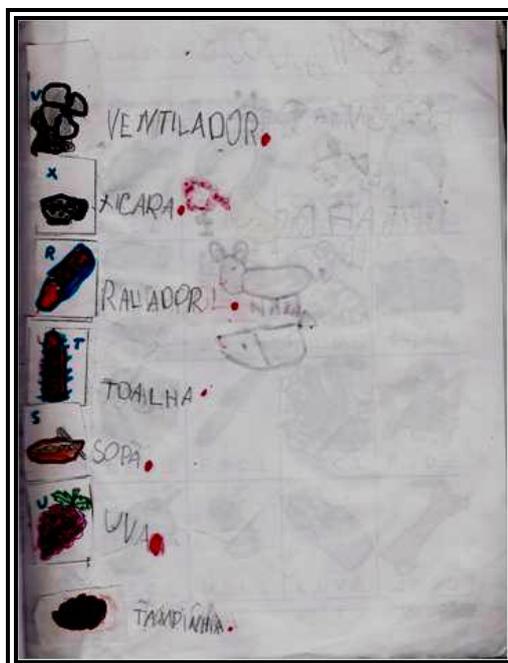


FIGURA 102 – Escrita de lista de uma mesma criança, em datas diferentes, com intervenções orais distintas feitas pela professora

Fonte: Caderno de aluno.

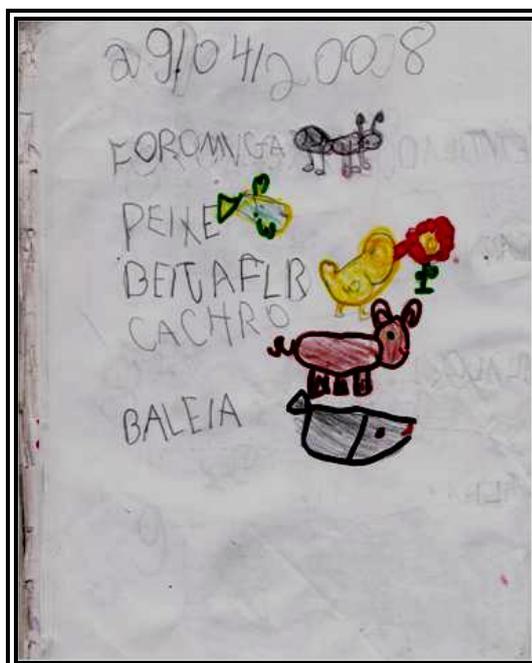


FIGURA 103 – Escrita de lista de uma mesma criança, em datas diferentes, com intervenções orais distintas feitas pela professora

Fonte: Caderno de aluno.

As duas escritas foram feitas pela mesma criança: no primeiro exemplo, realizado em 24 de maio de 2008, temos as palavras VENTILADOR, XÍCARA, RALADOR, TOALHA, UVA E TAMPINHA, escritas corretamente; no segundo, realizado 5 dias após, em 29 de abril de 2008, temos FOROMIGA, PEIXE, BEIJAFLR, CACHRO E BALEIA.

Seguem figuras para exemplificar algumas dessas propostas indicadas no quadro QUADRO 5 – Propostas elaboradas pela professora Rosa para composição de palavras.

Formar palavras juntando letras ou sílabas ao respectivo numeral, símbolos ou números, em sequência (FIG. 104):

FORME PALAVRINHAS NOVAS SEGUINDO OS NUMERAIS::

MA 1	ME 2	TO 3	CO 4	NI 5
CA 6	AS 7	MI 8	RI 9	TE 10
MU 11	MO 12	XE 13	NA 14	LA 15

1-15- MALA 12-15- MOLA
1-6-4- MACACO 8-14- NINA
11-15- MULLA ~~7-3- TOMA~~
8-4- MICOVI 1-3- TONA
2-5-14- MENINA 1-3- TONA

ESCOLHA TRÊS PALAVRAS ACIMA E FAÇA O DESENHO.

MACACO COME BANANA
MENINA É BONITA
O BEBÊ TOMA MAMÃO DEIRA

FIGURA 104 – Atividade elaborada pela professora Rosa
Fonte: Caderno de aluno.

Selecionar em um determinado grupo de letras ou sílabas aquelas letras que formam uma palavra tendo uma imagem para identificar o que deverá ser escrito (FIG. 77).

Escrever o nome de uma imagem em diagrama

Handwritten activity showing images of various objects next to their names in a grid format:

- Image of a giraffe next to the word GIRAFIA.
- Image of a rooster next to the word GALO.
- Image of a clock next to the word RELÓGIO.
- Image of an ice cube next to the word GELO.
- Image of a cat next to the word GATO.
- Image of a bowl next to the word TIGELA.
- Image of a fire next to the word FOGO.

FIGURA 105 – Atividade elaborada pela professora Rosa
Fonte: Caderno de aluno.

Trocar letras de uma palavra para formar uma nova.

2. VAMOS PENSAR!
TROQUE UMA LETRA E DESCUBRA OUTRA PALAVRA.

	GATO RATO		BOLA COLA
	MOLA MALA		VELA CELA
	MALA MOLA		GALO FALO
	PATO GATO		CANECA LANECA

3. AGORA É A SUA VEZ!
ESCREVA O SEU NOME: LUANA

PENSE NA(S) LETRA(S) QUE VOCÊ PODERIA TROCAR.

ESCREVA A NOVA PALAVRA: LVA

Rosa

FIGURA 106 – Atividade elaborada pela professora Rosa
Fonte: Caderno de aluno.

Completar palavras acompanhadas de imagem com as letras que faltam.

ESCOLA: LUANA GILVES DATA: 30/04/2023
NOME: _____

Recorte e cole vogais para completar o nome dos desenhos:

			
B _ _ L L	_ L M _	P _ T _	P _ T _
			
C _ P _	C _ M _	F _ G _	S _ F _
			
D _ D _	F _ C _	F _ C _	F _ D _
			
_ C _	M _ L _	L _ V _	_ S S _

FIGURA 107 – Atividade selecionada pela professora Rosa na
Coleção Alfabetização Silábica: Tin-do-lê-lê
Fonte: Caderno de aluno.

3º ANO DO 1º
CICLO.

Observar as figuras abaixo e completar os quadrinhos com as letras que faltam:

RELOGIO

BOTA

CACHORRO

BOLA

LIVRO

BALÃO

FLOR

MESA

LÂMPADA

PANELA

FIGURA 108 – Atividade selecionada pela professora Rosa
Fonte: Caderno de aluno.

APÊNDICE R

Cruzadinha

A cruzadinha a seguir foi distribuída para as crianças que foram acabando de circular as palavras na canção *A Viuvinha* (atividade descrita abaixo). Enquanto os colegas terminavam, valia colorir. Para iniciar a revisão, Rosa chamou algumas crianças para escrever palavras da cruzadinha no quadro. Assim, os colegas poderiam tanto ajudar na escrita, dando ideias, quanto revisar a própria atividade no diagrama em seu papel. Todas as crianças que foram convidadas para ir ao quadro eram do Grupo 1 (pré-silábicas) e escreveram as palavras SORVETE e TELEVISÃO.



FIGURA 109 – Cruzadinha selecionada pela professora Rosa selecionada em revista de cruzadinha infantil de banca

Fonte: Caderno de aluno.

Rosa iniciou a atividade informando a relação entre o numeral e a figura. Ela falava um número e as crianças o nome da imagem correspondente. Em seguida, pediu para que começassem a escrever. Enquanto as crianças escreviam, ela circulava pela sala, intervindo:

P: SOR, VE, TE. SOR, você já colocou o O. E agora?
A criança levanta os ombros, indicando não saber.
P: o S e o O. SOR-VETE.
A criança escreveu a letra T.
P: E aqui, não tem nada não? - Indicando com o dedo o lugar do T e o espaço entre as duas partes da palavra.
P: Olha para minha boca. SOR, RRR. Tem o R. E agora, SOR – VETE.
C: Tem o V.
P: O V sozinho?
Outra criança se antecipa e fala: o V e o E.
P: V e o E. Então, coloca, vai colocando.
P: Fala para o colega as letras que você já colocou.
C: S, O...
P: R, V, E. SOR, VE...

C: Tem o T.

P: O T sozinho? Tem o E. SOR-VE-TE.

A professora virou-se para um colega ao lado e perguntou: – Como faz o TE?

C: O T e o E.

Rosa elogia após a criança completar a escrita da palavra

P: Muito bem!

A criança grafa a letra E para o lado contrário. A professora mostrou a letra no alfabeto e pediu para a criança apagar e arrumar.

Enquanto essas intervenções aconteciam no quadro, as outras crianças terminavam de preencher seus diagramas.

Rosa passou para a revisão da cruzadinha. A primeira criança convidada a escrever no quadro foi exatamente a que ela estava ajudando a escrever SORVETE.

P: Vamos ver como o colega vai escrever SORVETE.

A criança escreve - SORE

P: passa o dedo e lê, SOR, E. Mas e o V.

P: Como faz o V? V de que? V de vaca.

A criança escreve – SORV, substituindo a letra E pela V.

P: V sozinho? Olha lá como você escreveu na sua cruzadinha.

A criança confere em sua mesa, volta e acrescenta a letra E.

P: E de elefante.

Criança acrescenta o T.

P: É o T sozinho?

Ela volta ao seu caderno e olha a última letra. Volta novamente para o quadro e inclui a letra E.

P: Muito bem!

Rosa convidou outra criança para escrever TELEVISÃO. A criança demonstrou não saber. A professora, então, pediu para ela circular a sílaba TE na palavra SORVETE.

P: Circula o TE?

Ela marca corretamente.

P: Agora você vai escrever televisão.

Criança escreve TELE.

P: O que você já escreveu aí? Aponta pra mim.

C: T(TE) –E(LE)-V(VI)-E (SÃO) (A criança lê, indicando uma sílaba para cada letra grafada).

P: Já está escrito TE-LE-VI-SÃO?

Rosa se dirige às demais crianças:

P: Já está escrito televisão aqui?

C: Tá!!!

C: Não!!!

P: E aí? Já tá escrito?

C: Não.

P: Então o que está faltando?

A criança olha, lê novamente e demonstra não entender que esteja faltando alguma letra. Rosa volta a perguntar se está faltando alguma coisa, e a criança responde, balançando a cabeça, que não está.

P: Como faz o VI? VVVI (espichando o som do V).

A criança acrescenta a letra V.

P: Que letra que é essa?

C: V.

P: É o V e o ?...

A criança acrescenta a letra I.

P: Certo! Agora lê o que você escreveu.

C: T(TE)-E(LE-)L(VI)-EVI(SÃO) (lendo).

P: Já tem televisão aqui?

C: Já.

Dirigindo-se às outras crianças, Rosa pergunta:

P: Aqui já está escrito televisão?

C: Tá!!!

C: Não!!!

P: Tá? Vem ler para mim, apontando.

C2: T(TE) – E(LI) – L(VI) – EVI(SÃO)

P: Já tem televisão aqui?

C2: Tem!

P: Vem ler aqui para mim, por favor. (convidando outra criança)

C3: TELEVI.

P: Tenta de novo.

C3: TELEVI

A terceira criança passa a ditar as letras que faltavam.

C3: Tem o Ç.

A que estava escrevendo não sabia qual era a letra Ç. A colega mostrou a grafia da letra passando o dedo no quadro.

C3: Agora é o A.

P: Lê para mim?

C1: TE(TE)-LE(LE)-VI(VI)-ÇA(SÃO).

P: Aqui tá escrito televisão?

Chamou uma quarta criança para ler.

C4: T(TE)- E(LE)- L(VI)- E(SÃO) VIÇA. (não indicou as 4 últimas letras em sua leitura)

P: Tá escrito televisão?

C4: Não!

P: Então pode voltar para seu lugar.

P: Como é que faz o SÃO? (dirigiu-se às outras crianças)

A quarta criança escreveu TEVIÁLO

P: Lê para mim.

C4: T(TE)- E(LE)- V(VI)- I(SÃ)- Á(U)- L(O)- O (não indicou a última letra em sua leitura).

P: O que você acha que precisa fazer?

A criança apagou as letras LO.

P: Estamos tentando escrever televisão e tem gente conversando e incomodando aí!

A terceira criança que acompanhava as tentativas ditou:

C3: OL (ficando então TEVIÁOL).

Rosa convida uma quinta criança para escrever. A terceira criança tampou a palavra anterior com as mãos para que ela não copiasse.

C5: TVSEU (escreveu)

P: Lê para mim?

C5: T(TE)- V(LE)- S(VI)- E(SA)- U(UO).

P: Lê de novo.

C5: T(TE)- V(LE)- S(VI)- E(SA)- U(UO).

P: Beleza!

Nesse ponto da atividade, várias crianças estavam de pé, próximas ao quadro, na expectativa de serem convidadas para escrever, além de falarem as letras enquanto os colegas tentavam escrever. Algumas, que já tinham acabado, estavam colorindo as figuras. Outras, circulando pela sala, conversando com colegas.

Rosa convidou uma sexta criança: – Você vai escrever televisão.

Rosa pede para os colegas esperarem a criança escrever a seu modo. – Deixa ela escrever. Dá licença.

P: TE – LE – VI – SÃO (silabou).

C6: TVSEU (escreveu).

P: Você acha que é do mesmo jeito que o colega fez?

C6: É.

P: Você vai escrever televisão (convidou uma sétima criança).

C7: TEVILU (escreveu).

C7: Leu – TE(TE)- V(LE)- I(VI)- L(SÃO)- U (não indicou a última letra em sua leitura)

P: Tá bom!

Vários dedos estavam levantados, querendo escrever.

Rosa convidou uma oitava criança:

P: Você vai escrever televisão.

C8: TELIVUE. (escreveu e foi para seu lugar)

P: Vem ler para mim? (chamou)

C8: TE(TE)- LI(LE)- VU(VI)- E(SÃO). (Esta criança leu de duas em duas letras, indicando com o dedo sempre a segunda letra)

Rosa convidou uma nona criança:

P: Você vai escrever televisão, TE...LE...

C9: TELVI (escreveu).

P: Lê para mim, agora.

C9: T(TE) - E(LE) - L(VI) - VI(SÃO) (leu).

P: Muito bem. Eu gostaria que todos virassem aqui para frente, agora. Olha para frente.

Tem gente que ainda não me escutou. Eu pedi para todos virem aqui para frente.

P: Alguns coleguinhas foram chamados aqui na frente porque surgiu uma dúvida de como escrever a palavra televisão.

Para que todos entendessem, ela mostrou, indicando com uma caneta, todas as diferentes escritas realizadas no quadro.

P: Olha quantos escritos, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

C: 8.

P: Esse aqui não tá escrito televisão, tá escrito o quê?

C: SORVETE.

P: Mas aí o que aconteceu? Os coleguinhas tiveram dúvidas. A gente não tá aqui para aprender?

Cs: Tá!!!

P: Quando a gente tem dúvida o que tem que fazer?

C: Pensar.

C: Pensar na cabeça.

C: Pode chamar a professora.

C: Tentar.

P: Quando a gente tem dúvida para escrever uma palavra o que a gente pode fazer?

C: Chamar a professora.

P: Onde a gente pode olhar para saber como se escreve uma palavra?

C: Olha ali em cima (indicando o alfabeto colado na parede. Para cada letra há escrito quatro palavras iniciadas com a mesma.



FIGURA 110 – Criança buscando informação no alfabeto ilustrado afixado na parede da sala de aula

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

P: Para saber escrever televisão, qual letra eu tenho que procurar?

C: T

P: Mas ali tem escrito televisão?

Cs: Não!

P: Quais palavras estão escritas lá?

Cs: Tatu, telhado, tamanduá.

P: Tem televisão lá?

Cs: Não!

Rosa chama uma criança para escrever no quadro. Outra criança pede para escrever também.

P: Você tá conversando o tempo todo, como que quer participar?

P: Vamos ver como ela pensa que é!

C10: TELECANO (escreveu).

P: Muito bem! (e convida outra criança)

C11: TELEVISAO (escreve).

P: Quem topa agora olhar num livro... como chama ?

C: Dicionário!

P: Quem quer me ajudar a procurar a palavra aqui? (agora ela passa a convidar crianças dos outros grupos e que estão em nível mais avançado de compreensão do nosso sistema de escrita (silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas)

Cs: Eu!!!

P: Qual letra que você quer?

C12: T.

P: Vamos ver se eu acho a letra T aqui!

P: E depois?

C12: E

P: TE-LE...TE-LE...

A criança acompanha a professora passando o dedo verticalmente sobre o início das palavras, repetindo – TE-LE.

P: Vamos ver quem acha?

P: Achou.

P: É essa aqui?

P: Então você vai ditar as letras para mim e eu vou escrever no quadro, tá bem?

C12: T-E-L-E-V-I-S-A e o acento.

P: Qual acento?

C12: O Til e o O

P: Olhando para cá! TE-LE-VI-SÃO. Todos começaram com TE? (referindo-se às escritas no quadro)

É!

Rosa foi circulando, uma a uma, as sílabas TE. Duas palavras não iniciavam com TE.

P: Sabe o que estou vendo aqui? Todo mundo começou a pensar direitinho, mesmo esses dois coleguinhas aqui (indicando as duas palavras que não iniciaram com TE). Todo mundo pensou bem. Vamos ver quais letras eu gasto para escrever televisão?

Enquanto Rosa apontava letra por letra da palavra ditada pelo aluno e escrita por ela, as crianças falavam:

Cs: TE-LE.

Cs: T-E-L-E-V-I-S-A-O.

P: Mais uma vez.

Cs: T-E-L-E-V-I-S-A-O.

P: Agora vocês vão para os seus lugares, olhar na cruzadinha e conferir se está escrito dessa forma. Vamos lá? Vamos conferir?

P: Circulando pela sala ela vai ajudando a conferir – Você não escreveu. Olha se tá escrito. TE-LE-VI-SÃO.

P: Onde você vai escrever televisão? Em qual número?

P: Onde está televisão? Olha bem, começa com a letra T. Qual é a segunda? Você tem que conferir.

Rosa retoma a atividade e passa a revisar as outras palavras. Rosa – Agora eu vou chamar uma criança que não veio ainda para escrever ERVILHA.

C13: ERVILHA

Enquanto a criança escreve, Rosa segue, sistematicamente, silabando

P: ER-VI-LHA.

As demais crianças ajudam ditando letras, mesmo quando a professora pede para esperarem e deixar a colega escrever do jeito dela.

P: Tá escrito ervilha?

Cs: Tá!

P: Vamos ver? Que letra é essa? (e foi indicando letra por letra enquanto as crianças soletravam).

P: Vamos conferir!

P: Agora é qual palavra?

Cs: Envelope.

P: Convidou outra criança para escrever.

P: EN-VE-LO-PE

C14: ENVELOPI (escreveu).

Seus colegas faziam comentários enquanto escrevia. Ele olhou para eles, olhou para a palavra e transformou o I em E.

P: Lê para mim, apontando?

C14: Começou a soletrar.

P: Não é para falar as letras não. É para ler a palavra.

C14: EN-VE-LO-PE

P: Muito bem!

Rosa circula pelos grupos conferindo e ajudando as crianças a completarem suas cruzadinhas.

P: Qual é o número 5?

P: Vem escrever violão para a gente? Convidou outra criança.

P: VI-O-LÃO

C15: VIOLÃO

P: Escreveu?

Rosa continuou a passar pelas mesas conferindo as palavras. A revisão parou no número 5.

As crianças que conseguiram realizar a atividade com mais autonomia, finalizaram a tarefa. No entanto, as que aguardaram as indicações das letras pela professora no momento das intervenções, deixaram o diagrama incompleto.

APÊNDICE S

Cópia

Abaixo estão alguns exemplos de atividades que envolvem cópia.

Frase sobre um papagaio verde

Após conversa sobre papagaio, Rosa convidou uma criança para escrever PAPAGAIO no quadro e outra para escrever VERDE e, em seguida, elaborou a frase que deveria ser copiada.

P: O que mais a gente poderia escrever sobre o papagaio?

C: O papagaio é verde.

P: O que mais eu poderia escrever?

C: Ele é feito de sacola.

P: Ele é feito de plástico?

C: Ele tem bambu.

As sugestões das crianças eram escritas no quadro. Após a última leitura da professora, ela perguntou:

P: Podemos copiar?

Cs: Podemos!

A atividade da escrita da frase e cópia pode ser apreciada na figura abaixo.

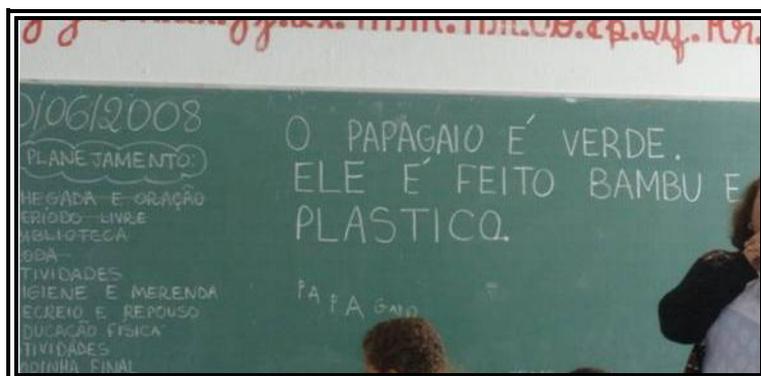


FIGURA 111 – Informações a serem copiadas sobre o papagaio

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

Copiar a reescrita coletiva da História da galinha ruiva.

A atividade descrita a seguir aconteceu no dia 9 de setembro de 2008.

P: Hoje nós vamos continuar uma atividade que iniciamos ontem: a História da galinha ruiva. Quem pode me ajudar a contar essa história?

As crianças recontaram com a ajuda de Rosa, que assumiu a função de narradora e as crianças, dos personagens, contando as falas da galinha, do porquinho e do patinho.

P: Nós estamos escrevendo essa história do nosso jeito. Já escrevemos as partes que ela achou o milho e chamou os amigos para ajudar.

Eu vou entregar os livrinhos que vocês estão fazendo e vocês vão ler silenciosamente.

P: O que é ler silenciosamente? É ler fazendo barulho?

C: Não.

Rosa pediu para uma criança começar a ler em voz alta.

P: Quem gostaria de ler a página 5? (ela escolhe uma criança).

Copiar textos de fichas



FIGURA 112 – Fichas para serem lidas e copiadas confeccionadas pela professora Rosa

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

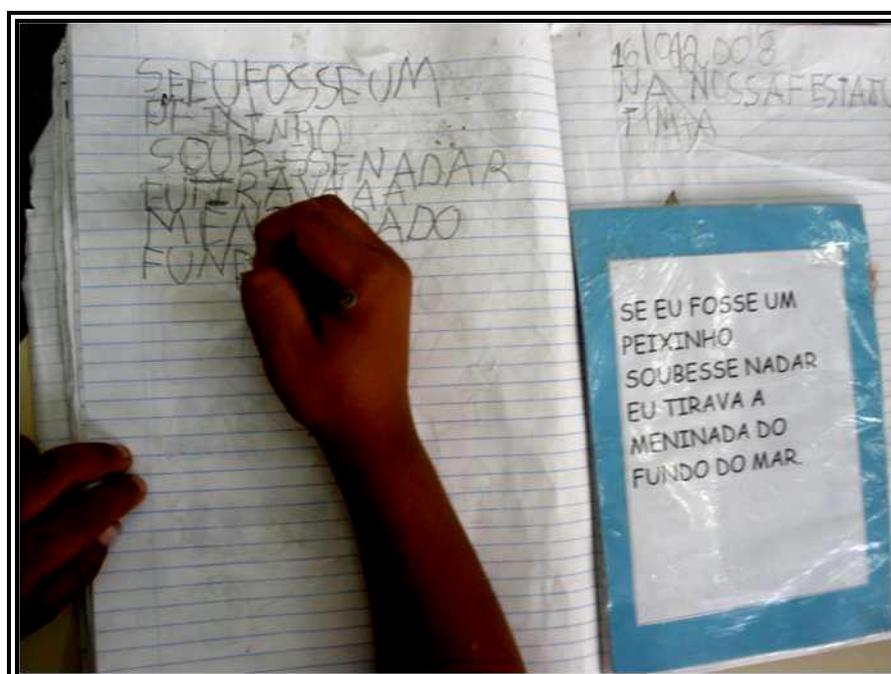


FIGURA 113 – Cópia de fichas confeccionadas pela professora Rosa

Fonte: Foto de Alessandra Latalisa de Sá, 2008.

APÊNDICE T

Localizar palavras e partes de palavras e escrever palavras

Para a focalização da letra V, o texto utilizado pela professora é a canção da brincadeira Viuvinha.



FIGURA 114 – Texto Viuvinha do projeto ABC

Fonte: Caderno de aluno.

Rosa leu o texto, conversou, perguntou sobre o significado da palavra viúva, escutou as ideias das crianças e explicou com suas palavras. Perguntou por que a música termina com a frase “cada qual abraça a sua”?

Após reler o texto, pediu para as crianças circularem as palavras que tinham a letra V, tanto no início quanto no meio das palavras.

Para conferir as palavras marcadas, Rosa convidou algumas crianças para escreverem no quadro as palavras com a letra circulada.

Para a escrita da palavra VIUVINHA, no quadro, uma criança começa escrevendo a letra V.

P: É o V e o...

Cs: I!

P: VI- U-VI-NHA. Agora vem...

C: U.

P: VI-U-VI...

C: V-I.

P: NHA.

C: N-A.

P: Você acha que tem H no meio?

Criança balança a cabeça positivamente e escreve NHA.

P: Agora lê para os seus colegas o que você escreveu.

A criança lê VI, indicando com o dedo a letra V, U, indicando a letra I, VI, na letra U e NHA na letra V. Portanto, sobraram 4 letras sem correspondência – INHA.

P: Lê de novo.

A criança repete a mesma correspondência. A professora pede para ler mais uma vez. A criança começa a soletrar. Rosa marca:

P: VI...

P: NHA, como é o NHA.

A criança aponta para o final da palavra. Ao fundo os colegas falam NHA. Rosa entrega-lhe a caneta e pede para que circule o NHA.

A criança identifica corretamente.

P: Agora circula o VI.

Os colegas, mais uma vez soletram. Rosa pede para não falarem, fazendo um sinal de silêncio.

Mais uma vez a criança identifica duas letras, o VI.

P: Muito bem. Obrigada

P: Tem outras palavras nesse texto que são escritas com V?

Ela escreve a letra V em tamanho bem grande no quadro.

Cs: Tem!!!

P: Pode ser no começo, no meio ou no fim da palavra. Circulem. A Rosângela tá pedindo todas as que têm a letra V.

Uma criança que circulava apenas as letras V, e não as palavras, mostra para Rosa sua atividade. Rosa vai até o quadro, aponta a letra V e pergunta:

P: É para circular a letra só a letra V ou a palavra?

Apontando para a palavra abaixo escrita anteriormente por uma criança e que tinha duas sílabas circuladas.

Cs: Não!!! É a palavra inteira.

Rosa convida outra criança para escrever uma palavra.

P: Vamos ver qual palavra a Luana Vai escrever?

Sem dificuldade alguma, a criança escreve VESTIDO.

P: Que palavra é essa?

C: Vestido.

P: Faz a pergunta mais uma vez dirigindo-a à turma.

As crianças respondem corretamente.

P: Muito bem. Agora circula para mim o VES de vestido.

A criança marca corretamente.

P: Vou chamar outro colega. Olha outra palavra com V.

Andando pela sala, escolheu outra criança. Ela se levantou, foi até o quadro e escreveu a palavra VEM.

P: Que palavra que é essa?

C: VEM.

P: Quando eu falo VEM parece que outra letra. VEM...VEM...

C: I.

P: Mas tem letra I nessa palavra?

E aponta para a palavra escrita no quadro.

P: Quem tem outra palavra?

C: VIUVINHA!

P: Viuvinha já tem lá.

P: Vai lá. (indicando outra criança)

A criança escreve NOVIO.

P: Que palavra que você escreveu?

C: OIVO

P: Então escreve NOI...VO... NOIII... VO.

P: Quantos pedaços tem essa palavra.

C: Dois.

P: Circula o pedaço NOI.

A criança circula o NO.

P: Esse pedaço é o NOIII?

A criança espicha o traço e inclui a letra I.

P: Esse pedaço agora é o NOI?

C: É.

P: E o quê que sobrou?

C: VO.

P: Obrigada.

P: Quem marcou outra palavra?

C: Eu, eu, eu...

P: Vamos ver. Vocês circularam a palavra VIUVINHA? Quantas vezes ela aparece?

C: Duas.

P: Vocês circularam a palavra VEM? Quantas vezes ela aparece?

C: Duas!

P: Vocês circularam a palavra NOIVO? Quantas vezes ela aparece?

C: Duas!

P: Vocês circularam a palavra VESTIDO? Quantas vezes ela aparece?

C: Uma!

Uma criança não tinha circulado a palavra NOIVO.

C: Professora, não tem essa! (indicando a palavra no quadro com o dedo)

P: Vamos ver, tem a letra N, O, I, V, O. Não tem essa aí?

Cs: Tem!!!

P: Então procura.

Terminada essa parte da atividade, Rosa retoma as perguntas sobre o conteúdo do

texto:

P: Vocês já viram uma noiva?

Cs: Já!!!

P: Lê mais uma vez a canção.

P: Ela não vai casar não? Por quê?

C: Ela não tem noivo!

C: Não, ela não tem vestido.

P: Mas por que ela é viuvinha?

C: Ele morreu!

P: Ah!

Por último, a professora lê o texto mais uma vez e pede às crianças que desenhem uma viuvinha. Após o desenho, as crianças recortam e colam a atividade no caderno 4.

APÊNDICE U

Escrita de lista a partir de data comemorativa

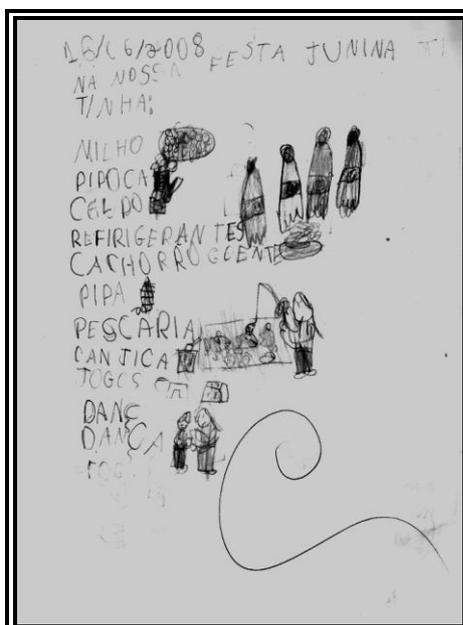


FIGURA 115 – Lista produzida por aluno sobre o tema Festa Junina
Fonte: Caderno de aluno.

Nesta atividade, após conversa sobre a festa junina que havia sido realizada na escola, Rosa escreve a seguinte proposta no quadro “NA NOSSA FESTA JUNINA TINHA:”. A partir daí, cada criança copiou, em seu caderno de atividades, o enunciado e escreveu, ao seu modo, individualmente, a lista solicitada. Rosa revisou também individualmente, marcando graficamente a atividade de cada criança, independentemente da escrita correta das palavras. O que estava sendo valorizado, segundo a professora, tal como em muitas outras atividades do caderno, é o esforço e o investimento de cada um.

Lista a partir de imagem (27/06)¹⁰²

A atividade iniciou como de costume: crianças organizadas em três grupos assentadas em suas mesas.

Os três grupos receberam a mesma atividade¹⁰³: lista com imagem de animais para escrever os nomes¹⁰⁴ (FIG. 116). Esta é uma atividade frequente, portanto todos já sabem o que deve ser feito e iniciam o trabalho com agilidade.

Em seguida, a professora assentou-se junto das crianças do Grupo 1 (6 alunos pré-silábicos) para fazer intervenções.

Ela iniciou o trabalho explorando as imagens:

P: O que é isso? O que tem aqui? É brinquedo?

C: Não. É animal.

P: Alguém me conta o nome de um animal que tem aí?

¹⁰² Transcrição de vídeo.

¹⁰³ Atividades diversificadas foram descritas no tópico Agrupamentos.

¹⁰⁴ Esta atividade também é chamada de auto-ditado.

Cs: Tartaruga, porco, zebra...

P: Então vamos escrever. Cada criança vai escolher um bicho e todos vão escrever

TARTARUGA

P: Vamos ver quantas vezes eu abro a boca para falar tartaruga? (faz isso batendo palmas)

P: Abro muitas vezes? Por quê?

P: vamos ver qual letra eu preciso para fazer o TAR.

P: vamos ver qual letra eu preciso para fazer o TAR.

C: R.

P: Qual mais, TAR.

P: E o 2ª pedaço? TA.

P: RU.

P: Tem U, mas tem outra letra junto. É aquela letra que treme.

P: TAR... TA... RU... GA. Agora é o GA de gato. Como faz?

P: Isso, tem G. E o que mais.

C: A.

SAPO

C: Agora é o sapo.

C: Sapo

P: SA...PO

P: Isso, tem o S. E o S é sozinho?

C: Tem A.

P: E o PO?

C: O.

C: Não é o O sozinho.

C: T, de tatu

C: Não é TO, é PO de porta

C: P de panela

C: Tem o O

P: o P e o O. Primeiro é o P

GALINHA

P: Quantas vezes eu abro a boca para falar galinha?

P: GA... LI... NHA...

P: Como faço o GA de galinha?

C: G e A.

P: Como faço o LI?

C: I.

P: Tem outra.

C: O L.

P: Muito bem , o L e o I.

P: E o NHA.

C: G.

P: Vamos perguntar para um colega. Luana, ajuda aqui, como faz o NHA de galinha.

C: N-H-A.

P: Escreve pra gente galinha lá no quadro.

P: GA...LI...NHA, NHA...

P: Olha lá gente. Já fizemos o G, A, L, I, falta o NHA.

PEIXE

P: como escreve PEI- XE

C: PA

P: PA forma PA e é PE

C: Como é o P?

P: Como é o P de panela, de pato, de papai?

P: Como faço o PEI? Quem sabe fazer o I?

P: E o XE. Tem o X e o... E de elefante.

BARATA

P: Como vocês acham que escreve BA...RA...TA.

C: Tem B.

P: O B é sozinho?

P: BA tem A. O B é primeiro que o A.

P: É o B de bola, olha lá (apontando para o alfabeto).

P: E o RA. Olha só, treme.

P: R – A.

P: Qual é a última parte? Olha: BA...RA..TA.

C: TA, T de tartaruga.

P: Muito bem.

JACARÉ

P: JA- JA

C: Tem J.

P: É, tem J e o A. J de joaninha:

P: CA. CA de casa.

P: O C de casa e o A.

P: JA... CA... RÉ... tremeu, olha!

C: Tem R.

P: O R e o E, de elefante.

P: RE – como faz o RE.

LAGARTA

P: Agora vocês vão tentar escrever lagarta, LA... GAR... TA. LA de lata. Cada um vai fazer do seu jeito.

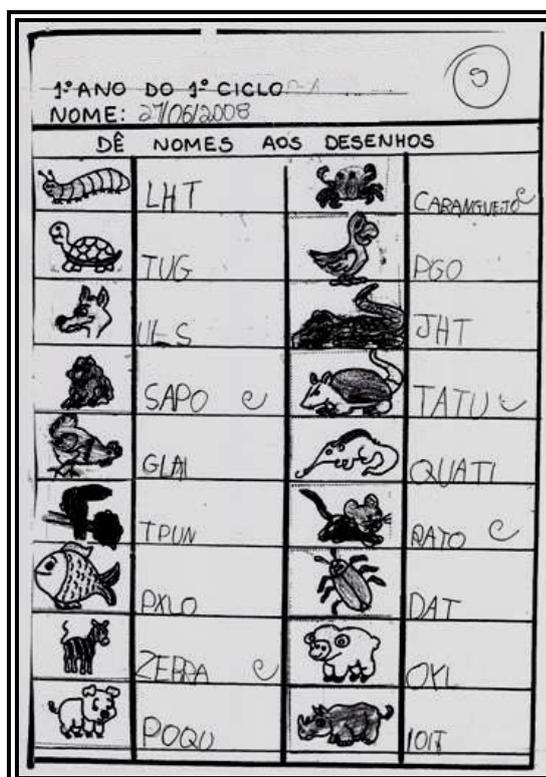


FIGURA 116 – Atividade para escrita de lista elaborada pela professora Rosa

Fonte: Caderno de aluno.

Este é um exemplo da atividade realizada pelo grupo de crianças silábico-alfabéticas que trabalhou a maior parte do tempo sem a intervenção da professora. Analisando as escritas, podemos identificar que algumas palavras seguem o critério de uma letra para cada sílaba, com e sem correspondência sonora (JHT para jacaré, por exemplo). Temos também escritas em que algumas letras coincidem com a escrita convencional e outras não. Nessas, a quantidade de letras não corresponde à hipótese de uma letra para cada sílaba, tampouco à quantidade correspondente à convencional (TUG para tartaruga e ULS para lobo). Há, também, escritas alfabéticas.

De acordo com minhas observações, enquanto Rosa ajudava as crianças do Grupo 1 (pré-silábicas), as de outro grupo acompanhavam, de longe, suas intervenções, perguntando para ela e para os colegas sobre a escrita de determinadas sílabas, copiando tanto palavras do alfabeto ilustrado colado na parede quanto as escritas dos colegas. Além disso, Rosa, de vez em quando, levantava e olhava as atividades dos outros dois grupos, indicando uma ou outra palavra em que faltavam letras – pedia para a criança ler e pensar quais outras letras ela conseguiria descobrir –, sonorizava a palavra em sílabas ressaltando o som de algumas letras.

Deste modo, assim como identificado anteriormente, temos diferentes possibilidades de escrita na produção de uma mesma criança.

Ressaltamos, aqui, que essa atividade – lista com imagem – ocorreu em caráter avaliativo, numa sexta-feira, em substituição a uma atividade do livro didático, pois Rosa recolheu os trabalhos, analisou um a um, agrupou-os por nível conceitual de escrita e os incluiu nos blocos de avaliações entregues aos pais no dia da reunião. É a primeira vez que há referência ao livro didático. Destacamos que seu uso é previsto para as sextas-feiras, conforme quadro de planejamento (FIG. 69), onde está escrito “LIVRO”, à caneta, de modo diferenciado, sugerindo que sua inclusão foi feita

após a finalização de tal quadro. De fato, o uso do livro didático concorre com outras atividades previstas para o mesmo período da aula de sexta-feira, revelando não ser fonte de consulta da professora. Se nem o livro didático, nem a Coleção são parâmetros para seu trabalho de alfabetização, o nível evolutivo da escrita das crianças seria o foco? Reforçamos aqui, a hipótese, já levantada, de que a sua leitura da teoria construtivista seja sua principal referência.

Na hora do recreio, eu e Rosa conversamos sobre essa atividade e as suas intervenções. Ela explicou: que, no momento em que faz suas intervenções, algumas crianças a surpreendem; no entanto, ao trabalhar sozinhas, pouco ou nada produzem. “[...] por isso estou pensando também em reagrupar as crianças por diferentes hipóteses e não somente em 3 subgrupos” (Caderno de campo, 27/06/2008).

As intervenções realizadas por Rosa no Grupo 1, crianças pré-silábicas, sugerem a nós a intenção de levar as crianças a analisarem fonologicamente as palavras. No entanto, quem fazia a divisão das sílabas e batia palmas ela era mesma. Ela também esticava o som de algumas letras, ressaltando-as de tal maneira que tornava mais fácil sua identificação pela criança. Além disso, utilizava outros recursos, como dizer que “a língua treme” na ocorrência do som de R brando. Por exemplo, ao perguntar com quais letras se escrevia RE de JACARE, as crianças não se lembraram; então, ela falou sobre a língua tremendo e, assim, elas indicaram a letra R.

Outro dado frequente é que, para a maioria das atividades de alfabetização, a instrução e a discussão são coletivas, promovendo interação e circulação de informações no interior dos grupos e entre eles. No entanto, há sempre um produto individual para ser colado no caderno.

Mas o que se destaca, mais de uma vez, é a focalização da professora na aquisição do sistema de escrita e o seu referencial psicogenético para avaliar, agrupar e fazer determinadas intervenções.

APÊNDICE V

Escrita de frases

As palavras, nesse exemplo, foram as da cruzadinha descrita no APÊNDICE M, FIG. 89: flauta, mesa, espinha, máscara, pirata, banana e prato.

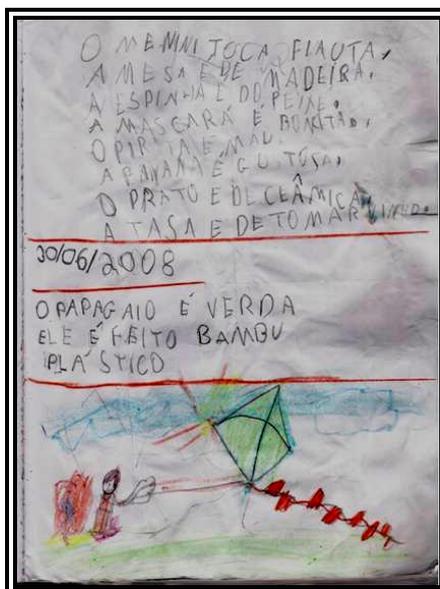


FIGURA 117 – Cópia das frases elaboradas coletivamente

Fonte: Caderno de um aluno.

Nesta figura temos também o registro da cópia da frase sobre o papagaio verde que ficou preso na janela da sala. Essa atividade foi descrita no item 4.2.1 – Frase sobre um papagaio verde.

Neste outro exemplo, as crianças selecionaram, individualmente, as palavras e formaram suas frases.

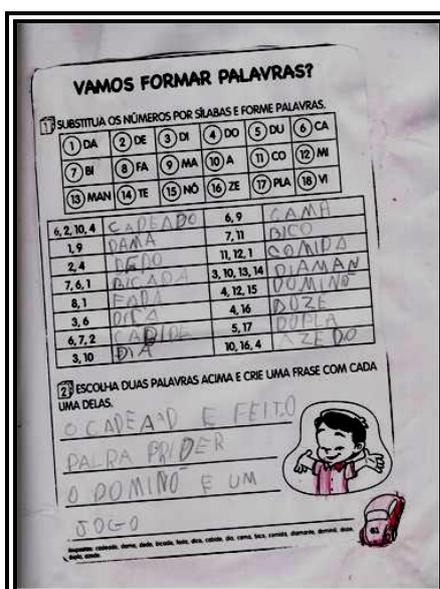


FIGURA 118 – Formação individual de frases a partir de palavras selecionadas pela criança

Fonte: Caderno de aluno.

ANEXO 1

Relatório coletivo semestral

Diagnóstico inicial da turma

Recebi a turma composta de 27 alunos sendo 14 meninas e 13 meninos, dentre eles uma menina portadora da síndrome de Lennox-Gastout (tipo de epilepsia com vários tipos de crises convulsivas).

Dez crianças completarão 6 anos até junho e as demais completarão 7 anos até o final do ano. Destas crianças, 6 estão vivenciando sua primeira experiência escolar.

O grupo mostrou-se muito alegre, falante, curioso, interessado e observador. Algumas crianças apresentaram-se um pouco tímidas, mas quando estimuladas, participavam de todas as atividades propostas.

As crianças apresentaram diferentes níveis de desenvolvimento nos aspectos social, cognitivo, lógico-matemático e perceptivo-motor.

Apresentaram também diferentes níveis de construção de língua escrita. Duas crianças encontram-se na garatuja, 17 estão no nível pré-silábico, 1 no nível silábico, 3 silábico-alfabético e 4 alfabéticos. Poucos conhecem os numerais, os nomeiam e representam. Algumas crianças apresentam pouca capacidade de atenção e concentração.

Duas crianças apresentam dificuldades em se expressar, um apresenta gagueira e o outro terá que fazer uma cirurgia para despregar a língua.

Aos poucos, pude perceber as dificuldades sócio-econômicas das famílias: pais separados, duas crianças adotadas, muita carência afetiva e material, alguns moram de favor na casa de parentes ou com avós.

Muitos pais não completaram a escolaridade e vivenciam também situações de desemprego ou trabalham na informalidade, o que lhes proporciona um baixo poder aquisitivo, o que resulta em carências diversas.

Poucas são as crianças que vivenciam situações de lazer ou tenham acesso a ambientes culturais tais como: cinemas, teatros, exposições, bibliotecas, etc...

Dada a diversidade de interesses e a diferença de níveis de desenvolvimento cognitivo, estarei realizando um trabalho diferenciado, em pequenos grupos, com intervenções ajustadas, visando atender as reais dificuldades e necessidades de cada grupo, possibilitando assim, que aja avanços nos aspectos social, afetivo, cognitivo, perceptivo-motor e na construção de língua escrita.

Para tal, o trabalho de construção de regras constitui uma ferramenta importante para o bom andamento da sala de aula, para a construção de uma identidade de grupo e contribui efetivamente para que o grupo avance no processo de construção da autonomia e da independência e na aquisição das competências em leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e conhecimento de mundo.

ANEXO 2

Relatório individual semestral

chegou à nossa escola em fevereiro para vivenciar a sua primeira experiência escolar.

Mostrou-se muito tímido e calado. Observava muito e falava pouco.

Aos poucos foi vencendo a timidez e se deixando conhecer pelos colegas e professores.

Mostrou-se alegre no dia-a-dia escolar e relacionou-se bem com os colegas e adultos da escola, respeitando-os.

Nas atividades de roda onde discutíamos os projetos trabalhados, ouvia com interesse, porém, só manifestava sua opinião ou verbalizava idéias mediante solicitação da professora.

Participou da construção das regras e combinados da sala, porém, nem sempre as cumpria.

Mostrou-se solidário e cooperativo.

Necessitou de incentivos da professora para organizar melhor cadernos e demais materiais escolares. Algumas vezes deixou de trazer materiais necessários ao seu bom desempenho escolar.

Ao realizar as atividades propostas, nem sempre trabalhou com atenção e concentração e acabava demorando mais ou deixando de concluí-las dentro do tempo previsto.

Nos aspectos de construção de língua escrita, reconheceu o próprio nome, identificou e nomeou algumas letras do alfabeto e realizou escritas na hipótese pré-silábica. Ainda não leu convencionalmente, mas mediante leitura da professora, demonstrou compreender globalmente um texto lido, identificando o assunto principal.

Demonstrou interesse por histórias, e recontou parcialmente narrativas lidas pela professora.

Não demonstrou interesse em pesquisar e aprender sobre temas específicos.

Expressou-se através da arte (desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, dobraduras, etc...), de forma pouco elaborada, necessitando de incentivos para trabalhar de forma mais organizada.

No aspecto lógico-matemático, identificou e nomeou cores e formas simples (quadrado, retângulo, triângulo e círculo). Classificou objetos segundo suas semelhanças. Reconheceu, representou e nomeou numerais até 10, porém, necessitou de ajuda da professora para realizar cálculos envolvendo pequenas quantidades.

No aspecto perceptivo-motor, demonstrou interesse e relativa facilidade para correr, saltar, rolar, subir, arrastar, executar atividades com bola, jogos e brincadeiras. Demonstrou interesse por jogos de mesa, porém, seu interesse durava pouco.

Sugiro que a família esteja atenta ao desempenho escolar do Adrian, estimulando-o no dia-a-dia, ajudando-o nas dificuldades e valorizando seus esforços.

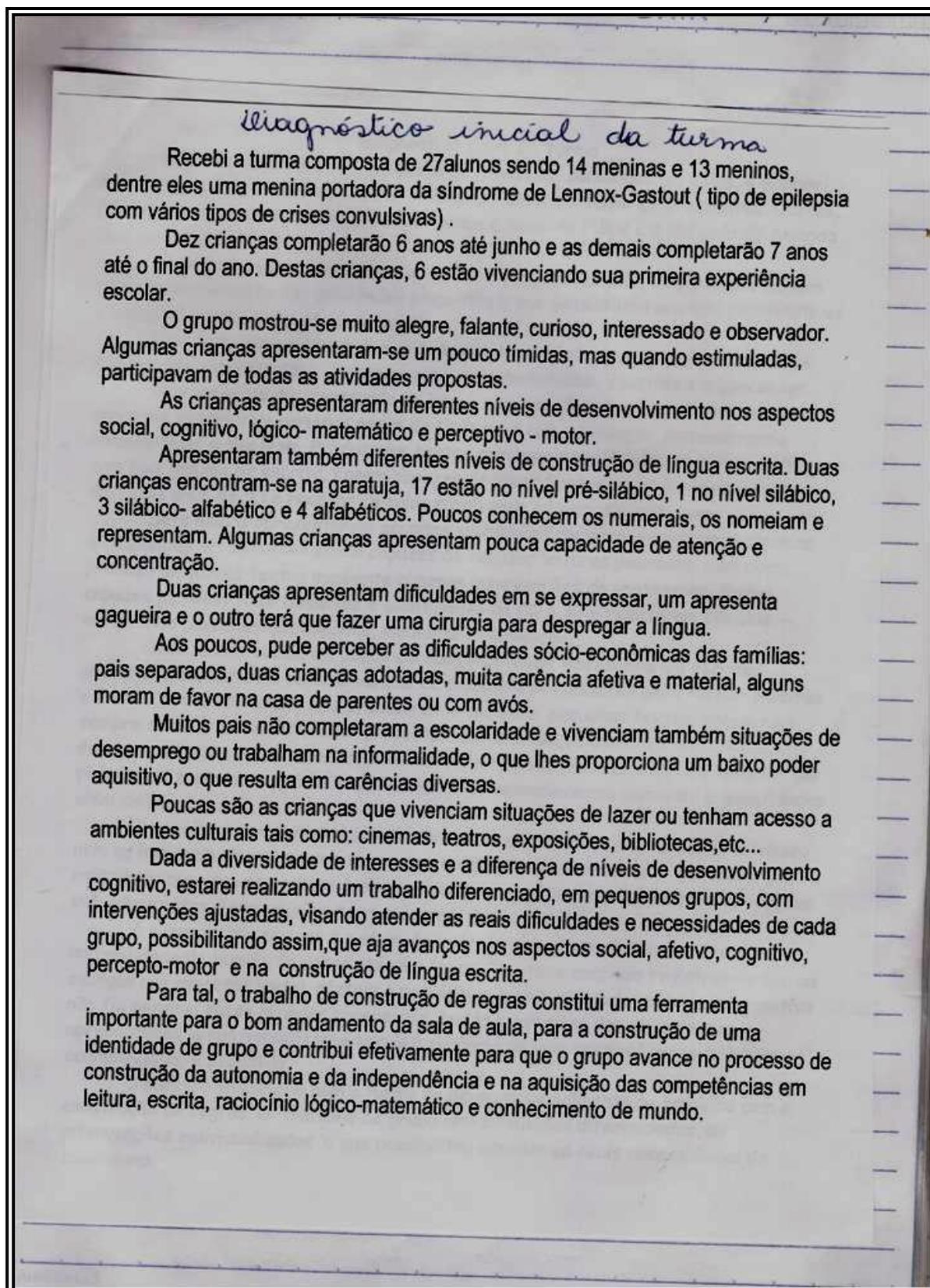
Rosa

FLANDALIA

Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa

ANEXO 3

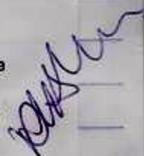
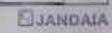
Relatório do diagnóstico inicial da turma



Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa

ANEXO 4

Metas específicas para a turma de Rosa em 2008

S T Q Q S S D	DATA / /
Metas específicas para a turma no ano de 2008	
Tomando como base o diagnóstico inicial da turma, trabalhar sistematicamente durante o ano para que o aluno possa:	
No Aspecto Sócio-afetivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia e independência para trabalhar coletivamente, em grupos e individualmente; • Ampliar a capacidade de comunicação e argumentação para comunicar idéias, opiniões, sentimentos, questionar, duvidar, confrontar, pesquisar, experimentar e buscar respostas para os questionamentos que surgirem a cada dia; • Desenvolver atitudes que favoreçam a aprendizagem (iniciativa, persistência, organização, atenção e concentração); • Demonstrar atitudes que favoreçam a convivência (respeito mútuo, diálogo e cooperação); • Desenvolver o cuidado consigo mesmo e com o outro, estabelecendo relações de cordialidade e amizade; • Demonstrar organização e cuidado com materiais individuais e coletivos, zelando pela sua manutenção; 	
No Aspecto cognitivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar interesse pelo conhecimento, mostrando-se curioso a cerca do mundo que o cerca; • Expressar-se através da arte(desenho, pintura, colagem, modelagem, dobradura, etc...), música, corpo e movimento; • Identificar e escrever o próprio nome e os nomes dos colegas; • Analisar fonologicamente as palavras; • Identificar a função social da leitura e escrita, principalmente de gêneros de uso freqüente no cotidiano escolar e extra escolar; • Segmentar palavras e textos; • Compreender e utilizar noções de linearidade na escrita; • Dominar o princípio alfabético, realizando escrita de palavras com sílabas simples; • Localizar no texto, letras, sílabas e palavras mencionadas; • Produzir frases e pequenos textos; • Reescrever textos conhecidos(parlendas, poesias, músicas, brincadeiras, contos, etc...); • Ler com maior ou menor fluência diferentes gêneros textuais;; • Antecipar e compreender globalmente textos lidos pela professora, identificando do assunto principal; • Recontar textos lidos pela professora(histórias, parlendas, poesias, músicas, etc...); • Orientar adequadamente a grafia correta de letras(imprensa maiúscula) em caderno com ou sem pauta; • Desenvolver o gosto pela leitura através da circulação em sala de diversos portadores de textos(jornais, revistas, panfletos, rótulos, informativos, livros de literatura, poesias, parlendas, etc...), do trabalho da biblioteca e da Ciranda de livros; 	
No Aspecto lógico-matemático	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nomear e representar cores(primárias e secundárias), formas simples(triângulo, quadrado, retângulo e círculo) e numerais até 50; • Identificar, classificar e ordenar objetos de acordo com suas semelhanças; • Comparar, aumentar e diminuir quantidades; • Resolver e registrar situações –problemas envolvendo cálculos de pequenas quantidades, mediante a intervenção da professora; • Registrar a seqüência numérica em ordem crescente e decrescente; • Identificar os dias da semana, os dias do mês, os meses do ano; • Identificar a função social dos numerais e traçá-los corretamente; • Identificar e seguir adequadamente regras de jogos e brincadeiras; 	
No Aspecto percepto-motor	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar com interesse atividades de corpo e movimento (dançar, correr, saltar, rolar, subir, arrastar, etc...) com ou sem instrumentos(bola, peteca, arcos, corda, etc...) • Demonstrar interesse por jogos corporais com regras e direcionamentos (queimada, rouba bandeira, barra manteiga, pare bola, etc...); • Interessar-se por jogos de mesa(dama, trilha, memória, jogo da velha, quebra-cabeças, encaixes, etc...); 	
 	

Fonte: Caderno de planejamento da professora Rosa.