

**PATRÍCIA REGINA HENRIQUE PELES**

**“A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990”**

BELO HORIZONTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

2004

**PATRÍCIA REGINA HENRIQUE PELES**

**“A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos 1980 e 1990”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira

BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-UFMG

2004

Dissertação apresentada em 25 de outubro de 2004, na Faculdade de Educação/ UFMG, à banca examinadora constituída pelos seguintes professores.

---

Profa. Dra Maria Lúcia Castanheira – Orientadora

---

Profa. Dra. Magda Becker Soares – FAE- UFMG

---

Profa. Dra. Íris Barbosa Goulart – FAFICH – UFMG

---

Profa.Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel-FAE-UFMG

Dedico este trabalho à Dinha e ao Dinho, pelo amor incondicional.

Dedico, também, à Júlia, minha filha,

luz da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A construção deste trabalho envolve pessoas muito especiais que contribuem cada qual a sua maneira, para que ele, hoje, possa ser apresentado.

Ao Rodrigo, por acolher meus projetos e com eles conviver.

À mamãe e à tia Conceição, pelo amor, por acreditarem que sempre vencerei.

Aos meus irmãos, pela presença constante, amo vocês.

Aos meus primos-irmãos, pelo carinho.

Aos meus sogros Luzia e Francisco, pela acolhida sincera e afetuosa.

Aos amigos do Centro de Desenvolvimento da Criança - UFMG, pelo carinho com Júlia.

À Lalu, pela orientação, pela palavra amiga que fortalece, sempre.

À Magda e à Francisca, pelo passo inicial.

Às amigas Eni e Íris, pelo incentivo constante.

Ao CEALE e a CAPS pela possibilidade de tornar real um sonho.

À Rose, secretária da Pós, pela amabilidade.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente um conjunto de pesquisas, nove trabalhos acadêmicos, catalogados no Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UFMG, sobre alfabetizadoras bem-sucedidas no trabalho com crianças de classes populares. Essas pesquisas foram realizadas no período de 1980 a 1993 (Soares e Maciel, 2000). Por meio dessa análise busca-se identificar semelhanças e diferenças entre as características apontadas como responsáveis pelo sucesso das alfabetizadoras que tiveram sua prática de trabalho analisada. A partir da análise dos resultados, verifica-se que, no que se refere às semelhanças entre as alfabetizadoras, encontraram-se as seguintes características como influenciadoras no processo de alfabetização: o relacionamento professor-aluno com forte vínculo afetivo, a valorização da linguagem do aluno, a recepção do aluno no novo contexto, a confiança no aluno, o compromisso com seu aprendizado e segurança na metodologia adotada. No que se refere às diferenças, encontram-se o manejo de classe e os métodos de alfabetização adotados. As conclusões deste trabalho poderão subsidiar formadores de profissionais para a alfabetização, tanto na perspectiva pedagógica quanto na psicológica.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze recurrences between nine studies dealing with successful literacy education of popular class children in Brazil between 1980 and 1993. It aims to identify similarities and differences between the characteristics responsible for the success of the educators investigated.

The analysis of the results revealed the following common characteristics concerning literacy educators: a strong affective emotional tie between teacher and student, valuing the student's language, reception of the student in the new context, confidence in the student's capability, commitment to the student's learning, and confidence in the methodology adopted. Differences were observed concerning class management and the methodologies adopted. The conclusions of this work may guide literacy educators' training both from the pedagogical and the psychological perspectives.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MÉTODO.....	59
-----------------------	----

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADOS.....	60
--	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: QUADRO DELINEADOR DA PESQUISA.....	21
TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR.....	36
TABELA 3: CURSO DE GRADUAÇÃO .....	37
TABELA 4: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA .....	38
TABELA 5: EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO.....	39

## SUMÁRIO

RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	8
LISTA DE QUADROS .....	9
LISTA DE FIGURA .....	10
LISTA DE TABELAS .....	11
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 .....	17
1. Delineamento dos trabalhos catalogados na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” sob o tema: alfabetizador bem-sucedido.....	17
<b>1.1 Definição do <i>corpus</i> – 9 estudos</b> .....	17
<b>1.2 A metodologia utilizada</b> .....	18
<b>1.3 Caracterização geral das pesquisas analisadas</b> .....	24
1.3.1 Objetivos .....	24
1.3.2 Referencial teórico.....	26
1.3.3 Metodologia adotada pelas pesquisadoras .....	28
1.3.4 Identificação do professor bem-sucedido para fins de pesquisa .....	31
1.3.4.1 Procedimento adotado para identificação da alfabetizadora bem-sucedida .....	33
1.3.5 Escolas, localização e descrição. ....	34
1.3.6 Professoras: perfil das alfabetizadoras bem-sucedidas pesquisadas nos trabalhos. ....	35
1.3.6.1 Caracterização da formação superior.....	36
1.3.6.2 Curso de graduação .....	37
1.3.6.3 Tempo de experiência no magistério .....	38
1.3.6.4 Tempo de experiência com alfabetização .....	38
CAPÍTULO 2 .....	40
<b>2.1 Princípios orientadores da prática pedagógica</b> .....	42
2.1.1. Princípio da confiança na competência .....	43
2.1.2 Princípio: valorização da linguagem do aluno.....	46
2.1.3 Princípio: compromisso com o aprendizado dos alunos.....	48
<b>2.2 Relacionamento com a turma</b> .....	50
2.2.1 Recepção dos alunos na escola.....	52
2.2.2 Manejo de classe.....	55
<b>2.3 Ensino da leitura e da escrita</b> .....	59
2.3.1 Escolha do método de alfabetização .....	59
2.3.2 Desenvolvimento do trabalho em sala de aula.....	63
2.3.3 Avaliação do aprendizado .....	71
CAPÍTULO 3 .....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
ANEXOS.....	87

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita revelam-se motivo de inquietação para educadores e responsáveis pelo sistema educacional brasileiro, tendo em vista os altos índices de repetência e de evasão escolar. Especialmente no atual momento do desenvolvimento brasileiro, quando a globalização da economia e as alterações decorrentes dela exigem que todo cidadão, para garantir sua inserção social, seja alfabetizado, os índices que revelam os parâmetros de aprendizagem dos escolares brasileiros constituem motivo de inquietação. Pode-se afirmar que a situação suscita estudos capazes de analisar o problema e fazer surgir propostas que apontem para soluções de encaminhamento pedagógico do mesmo.

Apesar do grande número de trabalhos publicados, denunciando a quantidade de alunos que não conseguem dominar, satisfatoriamente, o ato de ler e de escrever, permanecendo, por um período de aproximadamente oito anos, nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda não se conhece o real motivo do fracasso desses alunos nem a melhor forma de assegurar a aprendizagem. Uma vez dada a relevância do problema, a autora deste texto, psicóloga voltada para o estudo de questões escolares, justifica sua opção pelo tema em razão de estar buscando, na psicologia e na pedagogia, orientações capazes de mobilizar alfabetizadores para a otimização de seu desempenho. Assim, tomando a pesquisa de Soares e Maciel (2000), que se debruçaram sobre a produção científica sobre alfabetização no Brasil, a autora decidiu realizar uma análise das características de profissionais bem-sucedidos na atividade de alfabetizar crianças.

Segundo Goulart (1986)<sup>1</sup>, em meados dos anos 1920, uma equipe de professores que viriam compor a Escola de Aperfeiçoamento foi buscar na Europa a metodologia destinada a alfabetizar crianças. A proposta trazida sugeria o método global de contos, recurso que contrariava o ensino por cartilhas adotado até então.

Na década de 1950, contudo, outro grupo de profissionais buscou nos Estados Unidos da América inspiração para alfabetizar de forma mais eficiente e, dentro do Programa de Auxílio Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAE), voltou com a proposta do método fônico, travando-se, entre os dois grupos, uma verdadeira luta, já que o Curso de Administração Escolar, defensor do método global, e o PABAE funcionavam dentro do mesmo território - a Escola Normal. Ao longo de todo este período, verifica-se que a tendência era atribuir a aprendizagem ou não-aprendizagem aos métodos de ensino. Os anos 1970 mudaram a direção do questionamento; pois, se até então a análise era voltada para o aspecto microsocial (foco nos métodos de alfabetização), neste momento os estudiosos atentavam para o aspecto macrossocial, mostrando que era a origem sócioeconômica do aluno que o tornava apto ou não a aprender. Assim, quando escapava do aspecto econômico, a análise se detinha nas interações sociais no grupo familiar ou no grupo de iguais, permanecendo, como pano de fundo, o aspecto econômico.

Em 1980, passada a ênfase dada exclusivamente ao macrossocial, iniciaram-se as pesquisas sobre fatores diversos implicados no processo de alfabetização. Entre esses fatores, entra o professor, ao mesmo tempo didata e sujeito de determinações sociais bem definidas. Estabelecia-se, deste modo, uma perspectiva mais ampla, que abarcava o macro e o microsocial.

---

<sup>1</sup> Goulart, Íris Barbosa. Psicologia da Educação em Minas Gerais: histórias do vivido. São Paulo, PUC/SP, 1985.

Soares e Maciel (2000), na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, catalogaram diversos trabalhos acadêmicos que tratam do tema em questão – a alfabetizadora bem-sucedida – produzidos no período compreendido entre 1980 e 1993. O *locus* de investigação das pesquisas que são meta-analisadas nesta dissertação é, pois, a alfabetizadora bem-sucedida, num período em que o leque dos fatores a serem analisados foi significativamente ampliado. Assim, procede-se à meta-análise de oito dissertações de mestrado e de uma tese de doutorado, desenvolvidas em três regiões brasileiras, que têm como foco a alfabetizadora bem-sucedida.

A relevância deste trabalho se baseia no fato de que se pretende investigar não apenas o insucesso no processo de alfabetização das crianças brasileiras, tema este exaustivamente investigado, mas, sobretudo, analisar as pesquisas que tratam do sucesso na alfabetização em virtude de características de alfabetizadoras bem-sucedidas.

Após essas considerações, cabe colocar as questões que direcionam este trabalho:

- Nas pesquisas produzidas sobre a alfabetização, quais os fatores considerados responsáveis pelo sucesso das alfabetizadoras?
- Uma vez identificados estes fatores, como transformar este estudo em subsídio para a melhoria do processo de formação de alfabetizadores?

Com a intenção de analisar tais aspectos, definimos os seguintes objetivos para este trabalho: **Objetivo geral:** analisar recorrências entre as pesquisas que tratam da alfabetizadora bem-sucedida no Brasil no período de 1980 a 1993, com vistas a oferecer subsídios para a formação desses profissionais.

**Objetivos específicos:**

- Identificar semelhanças nas características da alfabetizadora bem-sucedida;
- Identificar diferenças nas características da alfabetizadora bem-sucedida;
- Oferecer subsídios que ampliem a formação da alfabetizadora.

Para atingir tais objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, caracterizada como “análise do estado da arte” . No conjunto dos trabalhos investigados, procedeu-se à análise dos relatos de professoras e da análise feita pelas pesquisadoras. Para realizar a análise de conteúdo da pesquisa de Soares e Maciel, a autora deste trabalho definiu categorias que permitiram a avaliação dos diversos aspectos de cada pesquisa que foi fichada e comentada.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se a metodologia utilizada e comenta-se o conteúdo de cada uma das pesquisas, tomando como referência o trabalho de Soares e Maciel (2000), a partir de categorias identificadas como relevantes pela autora. O segundo capítulo apresenta a meta-análise das categorias identificadas no capítulo anterior, buscando identificar as semelhanças e as diferenças entre os fatores abordados por elas. As conclusões e propostas estão demonstradas no terceiro capítulo, onde se comenta, também, a expectativa da autora e os indicadores apontados pela pesquisa. Em seguida são mostradas as referências bibliográficas e os anexos, que incluem: as referências dos trabalhos pesquisados e fichamentos de duas dissertações analisadas.



## CAPÍTULO 1

*Escrevo porque à medida que  
escrevo vou entendendo  
e entendendo o que quero dizer,  
entendendo o que posso fazer.  
Escrevo porque sinto necessidade de  
aprofundar as coisas, de vê-las  
como realmente são...*  
Clarice Lispector

### **1. Delineamento dos trabalhos catalogados na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” sob o tema: alfabetizador bem-sucedido.**

#### **1.1 Definição do *corpus* – 9 estudos**

A pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, realizada por Soares e Maciel, em 2000, reúne quatro décadas de produção acadêmica – teses e dissertações - sobre a alfabetização, em cursos de pós-graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação. Esse banco de dados é de fundamental importância para o desenvolvimento de novas pesquisas na área da alfabetização. Essa pesquisa viabiliza o acesso a relatórios que organizam e cruzam dados extraídos de dissertações e teses sobre alfabetização no Brasil.

As dissertações e teses que tratam da alfabetização, produzidas no Brasil, dentro das quatro áreas citadas acima, são resumidas e categorizadas segundo quatro tópicos: o panorama geral no qual estão inseridas, os temas privilegiados, os pressupostos teóricos e os tipos de pesquisa escolhidos pelos autores.

A partir da seleção de trabalhos que tratam da alfabetizadora bem-sucedida, constitui-se o *corpus* da pesquisa que nos propusemos a realizar. Fazem parte do *corpus* desta pesquisa oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No anexo 1, são apresentadas as referências bibliográficas das pesquisas analisadas. A análise que realizamos foi uma análise de conteúdo dos trabalhos investigados, visando a compreender de que modo professoras bem-

sucedidas alfabetizam seus alunos. Esta opção é justificada, quando considerados dois aspectos: o objetivo de se realizar uma meta-análise da produção acadêmica com o tema eleito para este estudo e os depoimentos das pesquisadoras e das professoras envolvidas nos trabalhos analisados.

## 1.2 A metodologia utilizada

A meta-análise, metodologia de pesquisa adotada neste trabalho, deriva-se de um modelo estatístico proposto por Gene V. Glass, nos anos 1970, nos Estados Unidos da América e utilizada com frequência nos artigos de revisão encontrados em periódicos de língua estrangeira. A título de ilustração, registra-se que, em 1993, foi realizado nos EUA um dos mais importantes estudos de meta-análise sobre a inteligência humana, que possibilitou a publicação da obra de John B. Carroll, *Human Cognitive Abilities: a survey of factor analytic studies* 2. Nesse estudo, Carroll fez um levantamento das pesquisas realizadas nos últimos 60 anos sobre inteligência humana, selecionou 15000 artigos e obteve 461 conjuntos de dados. Nesse conjunto, estão incluídos quase todos os mais importantes estudos sobre a estrutura da inteligência humana. O pesquisador fez uma re-análise do conjunto de dados encontrados nos trabalhos e o produto final dessa investigação está publicado na obra *Teoria dos Três Estratos*.<sup>3</sup> A pesquisa realizada por Carroll desmistifica a valorização dada à inteligência lógico-matemática e amplia o conhecimento a respeito de inteligência visual, auditiva e sinestésica.

Outro exemplo de meta-análise registra-se, mais recentemente, nos EUA, onde foi realizado um estudo integrativo de mais de 100.000 pesquisas que investigam as dificuldades dos estudantes, durante o processo de alfabetização. O objetivo era encontrar, na análise das conclusões das pesquisas uma possível solução para esse problema. O estudo denominado National Reading Panel, realizado em 2000, ressalta o caráter positivo na aprendizagem da língua escrita, quando ocorre o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito

---

<sup>2</sup> A respeito das pesquisas de John B. CARROLL, ver PRIMI, R. ([www.iapych.com/chcha.htm](http://www.iapych.com/chcha.htm)).

<sup>3</sup> Op. cit.

das correspondências fonema-grafema. O referido relatório postula, inclusive, a valorização da consciência fonológica do alfabetizando.

No Brasil, a meta-análise, conhecida como estudo do “estado da arte”, começa a ser utilizada nos anos 1980, tornando possível o desenvolvimento de vários estudos, como: a pesquisa sobre “O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1o. Grau no Brasil” (UFMG-FAE/ INEP-MEC); “O estado da arte do livro didático no Brasil,”<sup>4</sup> entre outros. A produção de estudos integrativos é retomada, recentemente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), dada a abrangência e dimensão desse tipo de pesquisa.

Entende-se, pois, que meta-análise é um exame crítico de estudos ou pesquisas realizadas a partir de um tema comum. Os resultados desses estudos podem ser integrados, cruzados, confrontados, para obtenção de resultados mais amplos.

Essa metodologia supõe uma revisão na literatura que verse sobre determinado tema, pois trabalha com um grande número de informações e na apresentação de uma solução para os conflitos e inconsistências identificados pelos diferentes estudos.

Segundo Soares e Maciel (2000)<sup>5</sup>, a compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos; tal ordenação permite identificar o consensual, o contraditório, o lacunar.

É importante salientar também que esse tipo de pesquisa possibilita não apenas a socialização de dados de trabalhos científicos e acadêmicos, mas ainda revela caminhos diversos, que podem ser explorados, com a integração de dados. A meta-análise é, pois, a metodologia adotada na pesquisa que ora desenvolvemos, como alternativa para se fazer uma leitura crítica de um conjunto de estudos sobre o alfabetizador bem-sucedido. Buscou-se compreender, a partir da análise, quais são as características das alfabetizadoras bem-sucedidas que atuam junto às crianças de 1a série, nas escolas brasileiras, com base nos nove trabalhos científicos desenvolvidos no Brasil, estudados por Soares e Maciel na pesquisa

---

<sup>4</sup> FREITAG, Bárbara *et alii*. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, INEP-MEC/REDUC, 1987. Publicado em 1989: FREITAG, B., COSTA, W.F da & MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1989.

“Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” e catalogados pelo Centro de Documentação da Faculdade de Educação de Minas Gerais da Universidade Federal de Minas Gerais.

Com o propósito de conhecer o processo de seleção do professor alfabetizador utilizado pelas pesquisadoras, identifica-se o número de elementos que compõem a amostra de professores, o gênero dos alfabetizadores, o tempo de trabalho como alfabetizadores e a formação profissional.

A construção das tabelas possibilita o cruzamento das categorias identificadas e a análise das mesmas, ocorrentes no final deste capítulo, permite melhor caracterização do perfil do professor bem-sucedido. Revela-se, também, como objeto de interesse deste trabalho conhecer onde os professores atuam e identificar a comunidade e o nível social no qual estão inseridos.

De maneira geral, percebe-se que todas as pesquisas foram realizadas com professoras. Assim, utilizamos o termo professora, ou alfabetizadora, na exposição da análise e na apresentação dos dados com que trabalhamos.

Elaboramos, a seguir, um quadro delimitador da pesquisa para auxiliar a compreensão da metodologia utilizada.

---

<sup>5</sup> SOARES, M.B. e MACIEL, F. *A alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, Reduc-INEP

**TABELA 1: QUADRO DELINEADOR DA PESQUISA**

Questões gerais que orientaram a pesquisa: quais são as competências relacionadas com o professor alfabetizador bem-sucedido? Quais os procedimentos do professor alfabetizador e quais são os valores que orientam sua conduta?				
1ª. Etapa				
Questões que orientam essa etapa da pesquisa: quais os trabalhos científicos desenvolvidos sobre o tema alfabetizador bem- sucedido que serão analisados?				
Momentos	Objetivos	Material analisado	Procedimento adotado	Produtos da análise
A	Seleção de trabalhos relacionados com o tema de interesse	Pesquisa “Alfabetização: o estado do conhecimento”	Seleção dos títulos de trabalhos com o tema do estudo	Identificação de 10 títulos de trabalhos com o tema de interesse
B	Definição dos trabalhos	Trabalhos com os títulos selecionados	Leitura dos trabalhos	Definição do <i>corpus</i> da pesquisa
C	Identificação dos temas recorrentes	Trabalhos com os títulos selecionados	Leitura e construção de categorias de análise	Proposição de 12 categorias orientadoras da análise.
D	Organização das informações das categorias	Trabalhos com os títulos selecionados	Seleção de exemplos significativos das categorias analisadas por pesquisa.	Fichamentos dos trabalhos
E	Justaposição das categorias para análise	Fichamentos dos trabalhos	Reorganização dos exemplos identificados por categorias de análise.	Fichamentos das categorias
2ª. Etapa				
Questões que orientaram a 2ª etapa da pesquisa: quais são as competências comuns e as divergentes entre as professoras bem-sucedidas analisadas? Como as pesquisadoras se envolvem na análise dessas competências? Que conclusões apontam as pesquisas a respeito das características das professoras bem-sucedidas?				
Momentos	Objetivos	Material analisado	Procedimento adotado	Produtos da análise
A	Meta-análise do fichamento das categorias	Identificação das características comuns e divergentes na prática pedagógica da alfabetizadora bem-sucedida	Análise comparativa do fichamento das categorias e releituras dos depoimentos de professoras e pesquisadoras nos trabalhos	Capítulo 2
B	Identificação as características da alfabetizadora bem-sucedida, segundo os trabalhos analisados.	Capítulo 2 deste trabalho	Identificação das características comuns e divergentes das professoras investigadas, comparando com trabalho de Lauer1980	Conclusão do trabalho

Inicialmente, a pesquisa procura identificar os trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre o alfabetizador bem-sucedido. Essa identificação foi executada a partir do banco de dados da pesquisa “Alfabetização: o estado do conhecimento” realizada por Soares e Maciel (2000). Dentre os títulos apresentados nos relatórios da pesquisa, destacamos os trabalhos com o tema de interesse para nosso estudo..

A seguir, realiza-se, a primeira leitura dos trabalhos cujos títulos foram selecionados, com o objetivo de verificar a possibilidade de incluí-los no *corpus* desta pesquisa.

- A partir da definição dos trabalhos a serem analisados, foram feitas cópias dos mesmos e realizou-se uma segunda leitura, de caráter exploratório, com o propósito de se delinear estabelecimento de categorias de análise. A partir dessa leitura exploratória foram propostas doze tópicos que seriam novamente analisados em leituras subsequentes. São eles:
- objetivo da pesquisa;
- critérios utilizados pela pesquisadora para identificação da sua amostra;
- definição de professor bem-sucedido,
- características da amostra – número de professores, gênero, tempo de trabalho, formação profissional;
- localização e descrição da escola;
- instrumento utilizado para a coleta de informações;
- referencial teórico;
- relacionamento com os pais;
- procedimentos metodológicos;
- relacionamento com a turma;
- avaliação do aprendizado;
- princípios orientadores da prática pedagógica.

Leituras e análises posteriores dos trabalhos foram realizadas com o objetivo de sistematizar, em forma de fichamento, as pesquisas analisadas. O anexo 2 apresenta dois exemplos do fichamento realizado.

Essas análises evidenciaram que nem todas as categorias têm a mesma importância para os pesquisadores. A título de ilustração, observa-se, por exemplo, que o relacionamento

com os pais é uma categoria citada por Menezes (1987) e também por Coelho (1989), mas de forma contrastante. Coelho (1989) descreve sucintamente que a professora investigada tenta influenciar os pais para perceberem as qualidades positivas de seus filhos. Menezes (1987), no entanto, descreve que uma das suas professoras investigadas não valoriza a participação dos pais, e acredita que, por serem analfabetos, não podem contribuir de forma significativa para o aprendizado dos filhos.

O antagonismo das informações fornecidas pelas duas pesquisadoras e a restrição da categoria no restante dos trabalhos indicam que uma análise da participação dos pais no aprendizado das crianças não é possível, uma vez que as pesquisas não fornecem dados suficientes para concluir sobre o posicionamento das alfabetizadoras bem-sucedidas diante da interação dos pais com os próprios filhos.

A identificação dos temas recorrentes e ausentes resultou na reorganização dos tópicos iniciais em três categorias, que são: princípios orientadores da prática pedagógica, relacionamento com a turma e ensino da leitura e da escrita.

A seguir, a elaboração de um fichamento de categorias exigiu a seleção e a transcrição de informações extraídas do texto das pesquisadoras e das falas das professoras envolvidas. Esse fichamento, por sua vez, revela-se como um novo objeto de análise, que requer uma nova organização. O fichamento já reorganizado ofereceu como resultado uma seqüência de categorias similares às dos trabalhos investigados. Este procedimento metodológico permite obter categorias que guardam um grau de proximidade maior com suas fontes.

As análises das duas últimas categorias foram realizadas com base nas informações oferecidas pelas pesquisadoras a partir de suas proposições e de observações das práticas das educadoras.

A proposição da categoria “princípios orientadores da prática pedagógica” foi elaborada a partir dos depoimentos obtidos em entrevista e em conversas informais com as professoras investigadas. A análise dos dados desta categoria permite identificar o posicionamento da professora e da pesquisadora, tendo em vista os seus referenciais teóricos e suas expectativas. O conhecimento do referencial teórico da pesquisadora permite detectar suas expectativas quanto ao comportamento pedagógico das professoras investigadas, além de

permitir identificar suas críticas a modelos que divergem de suas opções teóricas. Já a análise do conteúdo dos depoimentos das professoras investigadas possibilitou a identificação dos valores que orientam o seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados nos estudos analisados foram entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e anotações de falas de professoras em salas de aula. Deste modo, foram colhidas informações relativas às expectativas das pesquisadoras acerca do comportamento das professoras.

Para diferenciar os depoimentos de professoras bem-sucedidas e os das pesquisadoras, adota-se o seguinte critério de referência: a abreviatura prof., utilizada antes do nome da pesquisadora, indica que o depoimento foi dado pela professora entrevistada ou observada pela pesquisadora. A ausência dessa abreviatura exprime a fala ou a análise feita pela pesquisadora em questão.

Por fim, analisa-se a prática pedagógica da alfabetizadora bem-sucedida buscando-se identificar os pontos comuns e divergentes nos comportamentos das professoras bem-sucedidas observadas pelas pesquisadoras que têm seus trabalhos analisados neste estudo.

A última parte deste trabalho aponta análises que podem vir a ser feitas ou que podem ser aprofundadas em outras pesquisas. O tema escolhido responde à necessidade da educação brasileira de compreender o processo da alfabetização.

### **1.3 Caracterização geral das pesquisas analisadas**

Nesta seção, apresenta-se uma caracterização geral das pesquisas analisadas, tais como: objetivos; referencial teórico; metodologia da pesquisa adotada; identificação inicial do professor alfabetizador bem-sucedido; professoras e escolas.

#### **1.3.1 Objetivos**

A identificação dos objetivos das pesquisas analisadas revela o interesse comum de conhecer a influência da alfabetizadora bem-sucedida sobre o resultado de turmas de 1ª série. Entretanto, percebemos que, embora tenham a intenção comum de reconhecer o professor alfabetizador bem-sucedido, essas pesquisas podem ser divididas em três grupos diferentes, de



acordo com os objetivos descritos, em função do foco analítico que é, de fato, privilegiado pelas pesquisadoras.

No primeiro grupo, estão os estudos de Engers (1987) e Coelho (1989), que buscam em seus trabalhos conhecer as percepções das professoras investigadas quanto à prática pedagógica que adotam. Pode-se perceber essa intenção na comparação dos objetivos transcritos a seguir.

Conhecer os fatores que influenciam o sucesso do processo de alfabetização, **segundo a percepção** de vinte alfabetizadores eficazes.

Procurou-se conhecer a percepção dos professores alfabetizadores eficazes quanto aos prováveis fatores relacionados ao sucesso da alfabetização (ENGERS, 1987, p. 89).

Este estudo procurou identificar aspectos importantes das **percepções e práticas pedagógicas** de um grupo de dez professores da região de Campinas que, apesar de suas limitações de trabalho, estão conseguindo alfabetizar com sucesso os alunos das escolas públicas.

O objetivo do estudo, portanto, foi o de captar e o de tentar analisar como as professoras de alfabetização bem-sucedidas **se percebem como** profissionais e como se colocam diante de sua própria prática na interação com seus alunos (COELHO, 1989, p. 4). (Grifos nossos)

No segundo grupo, o enfoque de Carvalho (1986) e Oppido (1988) procura conhecer a didática utilizada pela professora bem-sucedida, bem como a organização das classes de 1ª série. Deste modo, essas pesquisas apresentam como objetivo:

Tentativa de compreender a prática de quatro professoras consideradas competentes no trabalho com crianças da camada popular. Grande questão: qual a **didática mais adequada** ao ensino das crianças da camada popular. Esta pesquisa se fundamenta na percepção do processo pedagógico como inserido no processo de transformação da sociedade (CARVALHO, 1986, p. 4).

Este estudo pretende partir de dados satisfatórios de rendimento escolar de 1ª séries, em casos aqui conotados como “sucesso escolar” e, na análise dos fatores intra-escolares, depreender conhecimentos sobre a direção **dada na organização das classes** de alfabetização.

O enfoque será, pois, em relação às classes de 1ª série, vislumbrando **os caminhos percorridos** pelos professores alfabetizadores e indiciando quais os levaram ao sucesso (OPPIDO, 1988, p. 19). (Grifos nossos)

No terceiro grupo, estão os trabalhos de outras pesquisadoras: Abud (1986), Ávila (1989) e Araújo (1993), Menezes (1989) e Oliveira (1989), as quais buscam identificar os fundamentos implícitos na prática pedagógica das professoras investigadas, relacionando-os com suas concepções, pressupostos teóricos e especificidades de suas práticas.

Identificar e refletir sobre a **prática pedagógica** de professores considerados eficientes, na opinião de seus pares, na tarefa específica de alfabetização, isto é, do ensino da leitura e da escrita com alunos na fase inicial de escolarização.

Investigar a **compreensão dos fundamentos** implícitos na ação pedagógica dos professores, suas crenças e convicções sobre a questão da alfabetização, seus pressupostos sobre os alunos e a aprendizagem e sua própria percepção do trabalho realizado (ABUD, 1986, p. 14).

Investigar fatores de sucesso em alfabetização dentro de um universo de diferentes significados que esses fatores assumem na sua **interligação com os conceitos de leitura**, homem, sociedade, mundo, de cada professor alfabetizador.

Pretendeu também **entender as relações entre as conceptualizações** de um alfabetizador considerado “bem-sucedido”, sua ação pedagógica e o processo do aluno como sujeito do conhecimento (ÁVILA, 1989, p 9).

Analisar a prática pedagógica da alfabetização bem-sucedida de dois professores das camadas populares. Para verificar se o sucesso pode ser explicado pela **presença dos pressupostos teóricos** da alfabetização e ou pela especificidade dessa prática. (ARAÚJO, 1993, p. 6). (Grifos nossos)

A pesquisa propõe, como questão básica, a **análise da prática pedagógica** para saber o que professores considerados bem-sucedidos no trabalho de alfabetização dizem no cotidiano da sala de aula, para que as crianças das camadas populares de escolas públicas da periferia urbana da Rede Estadual de Ensino de Feira de Santana, aprenderem a ler e a escrever. O problema que se pretende neste estudo assim se coloca: quais as **características da prática pedagógica** de professores alfabetizadores que permitam que os mesmos obtenham sucesso na alfabetização? (MENEZES, 1987, p. 23)

Analisar a **prática de alfabetizadores bem-sucedidos** de escolas públicas que apontavam para o melhor atendimento às crianças pobres (OLIVEIRA, 1989, p. 3). (Grifos nossos)

A diversificação dos objetivos das autoras permite-nos perceber, no tema proposto para estudo, os seguintes aspectos: percepções do professor quanto a sua prática pedagógica, a didática e a prática utilizada pela professora investigada e os fundamentos implícitos na prática pedagógica das professoras pesquisadas.

A abrangência dos objetivos contribui para formular uma visão ampla que contempla vários aspectos do mesmo tema.

### 1.3.2 Referencial teórico

É evidente a influência da Psicogenética sobre o referencial de análise das pesquisadoras, pois observa-se a escolha intencional das pesquisadoras Ávila (1989) e Coelho (1989) de investigarem professoras que utilizam como referência o Construtivismo. Nas

pesquisas de Menezes (1987) e Araújo (1993) apresentam-se críticas às professoras eficientes que têm seus comportamentos baseados no modelo associacionista.

Também na escolha do referencial teórico de Abud (1986), Oppido (1988), Araújo (1993) está presente a Psicogenética, especialmente as concepções teóricas de Piaget.

Esta tendência, observável em todas as pesquisas analisadas, se deve à ênfase dada às concepções teóricas de Piaget nas décadas de 1980 e 1990.

No artigo “Alfabetização em busca de um método?” Magda Soares contextualiza o cenário histórico-pedagógico que influencia pesquisadores e professores daquela época.

Observa-se que o associacionismo é a tendência predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, na década de 1970, quando a vertente skinneriana dessa tendência exercia grande influência no ensino brasileiro, refletindo-se fortemente na alfabetização; entretanto, embora a presença do associacionismo, nos primeiros seis anos dos anos 80, continuasse sendo muito significativa, decresce nitidamente, em relação às décadas anteriores, e é superada, nesse período, apesar de por pequena diferença, pela tendência psicogenética, cuja predominância nos anos 80 reflete a tardia, mas forte, influência de Piaget na reflexão sobre alfabetização no Brasil (SOARES, 2003, p. 88).

Dos nove trabalhos identificados na produção acadêmica e científica sobre alfabetização, com o foco no alfabetizador bem-sucedido, no período referido, oito apresentam seu referencial teórico baseado na Pedagogia. As pesquisadoras procuraram tratar a alfabetização na perspectiva dos fatores internos do contexto escolar, desvelando as práticas pedagógicas das professoras bem-sucedidas. Nesse sentido, os trabalhos explicitam os mecanismos e processos presentes no cotidiano escolar das crianças de 1ª série de escolas públicas. A meta-análise que realizamos confirma, portanto, o resultado da pesquisa de Soares e Maciel (2000), uma vez que os trabalhos inseridos na categoria caracterização do professor, da pesquisa citada, utilizam com maior frequência os autores da Pedagogia em seus referenciais teóricos.

Como evidencia a tabela 2, os referenciais da Psicologia estão presentes em três trabalhos. Percebe-se a influência da Psicologia Genética, fruto da divulgação no país das obras de Emília Ferreiro e da obra de Piaget. Assim, no período estudado, a concepção construtivista de Piaget substitui as idéias da Psicologia Associacionista e influencia Menezes (1987), Ávila (1989) e Araújo (1993).

A tendência à utilização do Construtivismo e a ausência de outros referenciais teóricos deixaram lacunas no estudo da temática abordada e limitando a pesquisa de aspectos que poderiam estar relacionados a esses referenciais.

### **1.3.3 Metodologia adotada pelas pesquisadoras**

Com a evolução dos estudos na área da educação, percebe-se que nem todos os fenômenos podem ser submetidos a uma abordagem analítica que os decompõe em suas variáveis básicas para estudá-las, isoladamente. Eleger uma categoria em detrimento de outras significa correr o risco de sacrificar o conhecimento da realidade educacional submetendo-a a um modelo de análise pré-concebido.

Nesse sentido, é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. As técnicas qualitativas permitem obter informações sobre o comportamento humano que dificilmente seriam obtidas por meio de abordagens quantitativas. Entretanto, nas abordagens qualitativas, quanto maior a participação do pesquisador, maior a ambigüidade dos dados. Para minimizar o papel da interpretação subjetiva, o pesquisador deve relatar as etapas de suas atividades e a teoria que as fundamenta, a fim de que o leitor possa avaliar a influência das operações que ele realiza para obter seus dados.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Os dados coletados são, predominantemente, descritivos; assim, são ricos em detalhes referentes aos indivíduos, às situações, aos acontecimentos. Todos os dados da realidade devem ser considerados importantes; assim, o pesquisador deve atentar para o maior número de informações na situação estudada.

Destacam-se como pesquisas qualitativas a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de casos. Ambos têm importância na área da Educação, porque favorecem a compreensão de problemas relacionados com a escola. Soares e Maciel (1989) informam que as pesquisas caracterizadas como estudos de caso representam 28% da produção científica no Brasil voltada para o tema da alfabetização. Para confirmar essa tendência, observa-se que, dentre os

trabalhos aqui analisados, 80% das pesquisas analisadas constituem estudos de caso. Assim, sete pesquisadoras estudadas abordaram estudos de caso: Abud (1986), Carvalho (1986), Menezes (1987), Ávila (1989), Coelho (1989), Oliveira (1989) e Araújo (1993).

Observa-se, também, que entre os nove trabalhos analisados, apenas os de Menezes (1987) e Ávila (1989) citam seus modelos de investigação; os demais descrevem as técnicas de coleta de informação utilizadas pelas pesquisadoras e omitem a metodologia de pesquisa.

Todas as pesquisadoras desenvolveram uma investigação empírica e qualitativa. O trabalho de campo foi feito utilizando-se entrevista aberta, com roteiro. As entrevistas buscam analisar a prática das professoras, tentam captar os aspectos mais relevantes de suas convicções, bem como os procedimentos utilizados durante o processo de alfabetização. As observações são realizadas com o objetivo de constatar o modo como as professoras conduzem o trabalho na sala de aula e conseguem que seus alunos sejam alfabetizados no seu primeiro ano de escolarização.

Menezes (1987) realizou conversas informais com as crianças, com seus pais e com os funcionários da escola durante o período de observações. As conversas com as crianças giravam em torno de suas histórias de vida: onde moram, o que fazem além de estudar, o que pensam acerca da escola e da professora. A conversa com as professoras tratava da prática pedagógica, dos aspectos que precisam de maiores esclarecimentos. Com as serventes, as conversas giravam em torno do ambiente de trabalho.

Com o objetivo de completar os dados de observação, as pesquisadoras também consultaram os seguintes documentos: diários de classe, livro de matrícula com dados gerais dos alunos e mapas de avaliação.

A tese de Engers (1987), além de utilizar a entrevista semi-estruturada, procura conhecer a realidade, por meio de observações em sala de aula; relata e codifica as ocorrências seguindo o modelo padronizado do “Sistema Observacional para Análise de Instrução” \_ SOAI (elaborado por DUNCAN e HOUGH, 1970, traduzido e adaptado para a realidade brasileira por FELDENS, 1975). As observações referidas procuram descrever ocorrências em sala de aula, tais como: comportamentos da professora e dos alunos, tipo de instrução e estratégias de ensino. Ao final de cada observação, a pesquisadora coloca sua percepção sobre a ação da alfabetizadora em sala de aula.

As informações obtidas na entrevista e a parte da observação descritiva são estudadas qualitativamente, por meio de análise de conteúdo. As observações coletadas por meio da observação sistemática, com base no SOAI, passam por uma análise quantitativa, utilizando-se estatística descritiva (frequência, percentuais e medidas de tendência central).

Em relação à análise de conteúdo do material coletado nas entrevistas, os procedimentos são direcionados no sentido de uma análise vertical e, posteriormente, horizontal. As impressões sobre o horário, a escola, as pessoas que trabalhavam no ambiente, bem como os acontecimentos do cotidiano são registrados por todas as pesquisadoras que, assim, enriquecem suas notas de campo.

Oliveira (1989) adverte que o alvo do seu estudo não é a alfabetizadora; ela é o meio de captação de dados. Essa definição orienta seu trabalho, que é realizado simultaneamente com as entrevistas individuais, as observações e o diário.

No trabalho de Oppido (1988) foram privilegiadas apenas as técnicas de entrevista e a consulta de documentos referentes a alunos e professores. Para análise dos “casos de sucesso”, em classes de alfabetização, a autora não utiliza estudo de caso. O alvo das entrevistas é, principalmente, o professor da 1ª série que adota, em 1985, “metodologia comum”, isto é, de uso mais generalizado. Professoras que, naquele ano, adotavam metodologias especiais, como o projeto Alfa e a Proposta de Emilia Ferreiro, ficam, portanto, excluídas das entrevistas, o que ocorreu ao contrário, no trabalho de Ávila (1989).

Com as entrevistas, Oppido (1988) detecta os procedimentos específicos das unidades escolares selecionadas, que elucidam a passagem satisfatória da maioria dos alunos da 1ª para a 2ª série do primeiro grau, e que podem indicar rumos eficazes no tratamento de classes de alfabetização. O levantamento de dados de alunos da primeira série de 1985 para a segunda série, em 1986, permite que a pesquisadora confirme, em termos numéricos, os resultados finais da primeira série, bem como a permanência dos alunos para a continuidade dos estudos.

Para a coleta de dados relativa aos alunos de classe de 1ª série e aos respectivos professores das Unidades Escolares em estudo, são utilizados os seguintes documentos escolares: cadernetas de chamada, atas de avaliação, livro de transferências, sínteses bimestrais de rendimento escolar, livros de matrículas e folha de frequência dos professores de 1ª série.

As hipóteses com que Oppido (1988) se envolve dão a ela o seguinte direcionamento no seu trabalho: levantar os dados referentes aos professores de classes de 1ª série das escolas enfocadas, detectando características de procedimentos que se mostram adequados para garantir índices satisfatórios de aprovação.

### **1.3.4 Identificação do professor bem-sucedido para fins de pesquisa**

Como as pesquisadoras têm como objetivo, em seus trabalhos, caracterizar as professoras alfabetizadoras bem-sucedidas, procura-se identificar, aqui, a definição de professor bem-sucedido segundo o ponto de vista dessas pesquisadoras e apreender suas expectativas sobre o resultado da pesquisa.

A definição do tema em questão, no conjunto dos trabalhos investigados, está em consonância com os objetivos de cada pesquisa. A concepção de alfabetizador bem-sucedido é definida a partir de diferentes perspectivas: desempenho do professor na sala de aula, suas concepções teóricas, sua didática, suas percepções e a forma com que se relaciona com o aluno.

Para Abud (1986), Ávila (1989) e Araújo (1993), as razões do sucesso da prática pedagógica das professoras consideradas eficientes são identificadas no comportamento das alfabetizadoras de estimular os alunos a revelarem o conhecimento que já possuem sobre o tema que irão estudar. A partir do que o aluno sabe, a professora introduz o novo conteúdo.

Para tanto, as pesquisadoras observam que as professoras valorizam as múltiplas experiências e as diversas formas de conhecimento e de linguagem que fazem parte do ambiente social dos alunos.

Para Ávila (1989), definir alfabetizador bem-sucedido passa, necessariamente, por definir o que seja alfabetizador e o significado de alfabetizar. O conceito de alfabetização, por seu lado, está também relacionado ao conceito de leitura.

Para a autora, todas essas concepções não se dão num campo abstrato e restrito, mas se relacionam ao conceito de ensinar, aprender, conceitos esses não desvinculados do conceito de educação.

Conceituar educação, para Ávila (1989), por sua vez, significa posicionar-se, entender-se como homem na relação com outros homens e, nessa relação, pensar a educação numa perspectiva de homem, de sociedade, de mundo que se pretenda ajudar a construir.

Assim, a pesquisadora entende que não basta localizar o sucesso na alfabetização em fatores como afetividade, flexibilidade, criticidade, competência, etc.; faz-se necessário, segundo ela, situar tais fatores dentro de um campo relacional de significados.

Ávila, de acordo com sua concepção de alfabetização e, a partir de seu referencial teórico, rejeita e questiona a competência de professoras indicadas para serem analisadas como bem-sucedidas em sua pesquisa se estas não adotassem as concepções teóricas de Piaget como orientadoras de suas práticas pedagógicas. Da mesma forma, Ávila orientará sua escolha da professora a ser observada: ela procura, entre as professoras indicadas, a professora que é bem-sucedida dentro da concepção de alfabetização da pesquisadora.

Em concordância com os objetivos de suas pesquisas, Menezes (1987) e Oliveira (1989) se interessam em conhecer a prática das professoras investigadas; assim, na tentativa de definirem o que é uma professora bem-sucedida, descrevem os comportamentos das professoras investigadas relacionados com as práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula.

Engers (1987) e Coelho (1989) consideram as percepções da professora bem-sucedida como fundamentais no processo de alfabetização. Engers (1987) apresenta, em sua tese, o resultado de vários estudos sobre a influência do professor na aprendizagem do aluno. As pesquisas, em geral, evidenciam a figura do professor como uma variável de extrema importância no contexto do processo de ensino e consideram a expectativa do professor, a qualidade do seu relacionamento com o aluno e o forte vínculo afetivo que se forma com o estudante como de extrema importância para o aprendizado da criança.

Na mesma perspectiva que Engers (1987) Coelho (1989) expõe que:

a alfabetizadora que obtém sucesso em seu desempenho é a professora que vem se destacando no meio escolar pela sua competência profissional, traduzida pelo seu “jeito especial” de conduzir, de maneira eficaz, a quase totalidade de seus alunos ao domínio da leitura e escrita.

Segundo as pesquisas de Oppido (1988) e Carvalho (1986), a didática e a maneira com a qual a professora se envolve na organização das turmas influenciam o sucesso no processo da alfabetização.



A partir do ponto de vista das professoras entrevistadas por Oppido (1988), o sucesso na alfabetização é identificado a partir do resultado positivo dos alunos no processo da leitura e da escrita. Ainda, nessas concepções, destaca-se a importância da leitura e da produção escrita de textos com prazer pelas crianças.

Sucesso é quando a gente chega naquele ponto, assim, que todos estão bem, estão escrevendo, estão lendo, têm boa linguagem oral, conseguem passar para uma composição as suas idéias (Prof. / OPPIDO, 1988, p. 84).

Na concepção das professoras investigadas por Oppido (1988), verifica-se que o sucesso não se reduz à aprovação dos alunos na 1ª. série. A preocupação com o desempenho dos estudantes na segunda série foi focalizada com bastante frequência, tanto em relação aos de melhor rendimento como em relação aos que prosseguiram em classes de segunda série mais fracas.

Como condições que determinam o sucesso em classes de alfabetização, as professoras entrevistadas por Oppido (1988) formulam o trinômio: o aluno, o professor, os pais. No que diz respeito ao aluno, comentam as suas condições físicas e emocionais, considerando a importância do relacionamento do estudante com a sua família. Quanto aos pais, avaliam o seu interesse, o apoio, o estímulo e a necessidade de participação na aprendizagem dos filhos. Referindo-se a si próprias, as professoras entrevistadas enfatizam a importância do educador no processo da alfabetização. Mencionam características desejáveis como a boa vontade, a dedicação, a perseverança, o bom senso, a preferência pela série e, também, reportam-se aos aspectos de formação do professor, seus conhecimentos, e a necessidade de atualização constante.

#### 1.3.4.1 Procedimento adotado para identificação da alfabetizadora bem-sucedida.

Definir os critérios de escolha do professor bem-sucedido é tarefa realizada de forma similar em todos os trabalhos. As pesquisadoras se preocupam em selecionar as professoras a partir de indicações, de referências acerca dos resultados positivos de trabalho com turmas de alfabetização. Algumas buscam o depoimento de diferentes profissionais de educação ligados às escolas pesquisadas: professores supervisores e professores universitários que desenvolvem pesquisas em escolas públicas, etc.

Como ponto em comum no processo de identificação dos professores, percebe-se que as pesquisadoras, apesar de receberem indicações no processo de seleção das professoras,

realizam escolhas a partir de critérios próprios. Estes variam de acordo com suas opções teóricas ou expectativas pessoais sobre o professor bem-sucedido.

Na amostra de Araújo (1993), prevalece a escolha intencional, porque a pesquisadora realiza o estudo de caso com uma professora que ela já conhece. Coelho (1989) define como critério para a escolha de sua amostra dois tópicos: ser alfabetizadora bem-sucedida de escola pública estadual e ter acumulado experiência mínima de alfabetizadora por 3 anos. Na sua pesquisa, prevalecem as professoras com experiência de 10 a 20 anos de magistério.

No trabalho de Menezes (1987), são identificados os seguintes critérios: localização da escola em zonas de periferia urbana ou de escolas que atendem as crianças dessas localidades, ausência de programas específicos na primeira série, presença de alunos em classe de primeira série, sem escolarização pré-escolar.

Oppido (1988), para a escolha da amostra de professores, parte de casos de escolas com baixos índices de retenção na primeira série, em 1985, em uma determinada Delegacia de Ensino (hoje Superintendência Regional de Ensino), e opta por entrevistar professores de primeira série, que, em 1985, adotam a “metodologia comum”, isto é, de uso mais generalizado. Professoras que adotam metodologias especiais, como o projeto Alfa e a Proposta de Emilia Ferreira, ficam, portanto, excluídas das entrevistas.

Percebe-se que as pesquisadoras para definirem suas amostras escolhem de forma intencional as professoras que acreditam serem bem-sucedidas; para isto utilizam critérios pessoais de escolha e privilegiam investigar professoras que adotam o referencial teórico de interesse para a pesquisadora.

### **1.3.5 Escolas, localização e descrição.**

As escolas onde as professoras bem-sucedidas trabalham localizam-se nas regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil, e atendem, essencialmente, à clientela de baixa renda, residente na periferia das cidades de Apucarana, Londrina, Maringá e Ponta Grossa, no estado do Paraná. Pesquisam, também, as cidades de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul e Belo Horizonte, em Minas Gerais. No estado de São Paulo, as cidades de Taubaté, Caçapava, Campinas e São Paulo, incluindo as regionais Ipiranga, Mooca, Vila Prudente e Sé, da região sudeste. Fazem parte ainda da pesquisa as cidades de Macaé, no Rio de Janeiro e Feira de Santana, na Bahia.

As escolas pertencem à rede municipal e estadual de ensino. O espaço físico retrata a realidade de abandono das escolas públicas no Brasil. As paredes são sujas, falta pintura e, às vezes, até parte do telhado; as carteiras estão em péssimas condições de uso. Em uma escola, não há pátio, as crianças não fazem nenhuma recreação fora da sala de aula. Em outra, há um pátio, mas as crianças não podem usá-lo porque a escola fica muito longe do acesso a um médico, e as professoras temem que os alunos se machuquem ao brincarem. Apenas uma escola possui um cenário diferente, o ambiente é limpo e organizado; para isso, entretanto, a direção se envolve, diariamente, corrigindo e administrando o espaço físico da escola.

### **1.3.6 Professoras: perfil das alfabetizadoras bem-sucedidas pesquisadas nos trabalhos.**

Na amostra total de 75 professoras investigadas, destaca-se o predomínio de mulheres atuando nessa categoria profissional, o que leva à opção pelo uso do feminino, neste trabalho. Considerando os dados das pesquisas analisadas e de outros estudos como o de Macedo (2004), que confirma o resultado das pesquisas quanto ao gênero no magistério, pode-se afirmar que a docência na alfabetização é uma ocupação eminentemente feminina, com uma participação do gênero masculino inexpressiva.

As entrevistas que foram realizadas com as professoras possibilitaram a identificação de alguns aspectos do perfil da alfabetizadora bem-sucedida. A análise dos dados colhidos a partir das entrevistas detectou, no entanto, que as pesquisadoras, por apresentarem diferentes expectativas, trabalhavam com focos de interesse diferentes. Observamos que Oliveira (1989), em seu trabalho, descreve a história de vida das dez professoras de sua amostra, ela busca informações sobre a origem familiar, social e profissional de cada uma delas; entretanto, as pesquisadoras não se aprofundam tanto quanto Oliveira (1989) na vida pessoal das professoras entrevistadas por apresentarem interesse de identificar outros aspectos como mais relevantes em seus trabalhos.

Os dados referentes ao estado civil e à faixa etária não foram detalhados em todas as pesquisas por não se constituírem foco de análise das pesquisadoras. As pesquisas apenas registram, sem exatidão, que a maioria das professoras investigadas pertence originalmente às classes sociais menos privilegiadas da sociedade. E o magistério, com exceção de uma

professora, se coloca como uma forma de garantir a subsistência de suas famílias. Esta alfabetizadora declara que se mantém na docência de uma escola pública pelo desejo de tornar melhor a vida das crianças com quem trabalha.

No conjunto dos trabalhos analisados, identificam-se algumas categorias referentes à formação profissional e ao tempo de docência das professoras bem-sucedidas e serão apresentadas a seguir.

### 1.3.6.1 Caracterização da formação superior

**TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR**

<b>Pesquisadora</b>	<b>Número de alfabetizadores investigados</b>	<b>Formação superior</b>	<b>%</b>
Abud,1986	10	9	90%
Carvalho, 1986	4	Não informou	-
Menezes, 1987	3	Não informou	-
Engers,1987	20	10	50%
Oppido,1988	15	Não especificada	-
Oliveira, 1989	10	3	30%
Coelho, 1989	10	7	70%
Ávila, 1989	1	Não informou	-
Araújo, 1993	2	1	50%

A Tabela 3 evidencia que quatro pesquisadoras não contribuem, em seus trabalhos, com os dados sobre a formação superior das professoras pesquisadas. Ressaltamos, no entanto, nos trabalhos de Carvalho (1986), Menezes (1987) e Ávila (1989), não foi identificada nenhuma informação quanto à formação acadêmica das profissionais investigadas. Dessa maneira, não podemos inferir sobre a porcentagem de professores que possuíam curso superior. No entanto, no trabalho de Oppido (1988) a pesquisadora revela que a maioria das professoras que entrevistou possuía formação superior, mas a inexatidão dos dados nos impede de acrescentá-los à Tabela 3.

As informações das demais pesquisadoras, no entanto, indicam que 30 professoras pesquisadas como bem-sucedidas possuem curso superior. Esse número não corresponde nem à metade do número de professoras investigadas que é de 75.

Observamos também que dentre as nove pesquisadoras apenas 5 se interessaram por investigar claramente sobre a formação superior das professoras. Em decorrência deste aspecto

percebemos a considerável falta de expectativa das pesquisadoras quanto à relação professor bem-sucedido e curso superior, o que nos impossibilita de analisar a formação superior como um elemento importante na alfabetização dentro do contexto das pesquisas analisadas. Devemos, contudo, considerar também que na época em que as pesquisas foram desenvolvidas a formação do magistério era suficiente para ser aceita para o trabalho de se alfabetizar crianças.

### 1.3.6.2 Curso de graduação

O curso de Pedagogia é predominante na formação acadêmica e corresponde a 29% do total de professoras com formação em nível superior. Os cursos de Letras, História, Estudos Sociais estão em segundo lugar, com 7% cada um, na formação das professoras. As pesquisadoras não informam o curso de graduação de 22 professoras investigadas. E registram em seus trabalhos que 19 professoras não possuem curso superior.

Por outro lado, podemos perceber também com a elaboração da tabela que algumas professoras possuem mais de um curso superior. A análise destes dados nos indica o interesse das professoras pela busca do conhecimento científico. Esses dados são apresentados na

Tabela 4:

**TABELA 3: CURSO DE GRADUAÇÃO**

<b>Curso</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
Ciências Físicas e Biológicas	2	2,6%
Educação Física	1	1,3%
Estudos Sociais	4	5,3%
Educação artística	1	1,3%
Filosofia	2	2,6%
História	4	5,3%
Letras	4	5,3%
Licenciatura em ciências domésticas	1	1,3%
Pedagogia	16	21,3%
Não informado	22	30,7%
Não possui	19	25,3%
Total	76	100%

### 1.3.6.3 Tempo de experiência no magistério

Os dados sobre a experiência das professoras no magistério indicam que a grande maioria (49,3%) trabalha na docência há mais de 11 anos. Apenas 5 professoras bem-sucedidas investigadas (6,6%) informam que têm entre 1 e 5 anos de experiência na docência. A análise dos dados permite uma caracterização da amostra dos professores entrevistados: a experiência no magistério varia de 4 a 33 anos. Os dados indicam que as professoras que estão se iniciando no processo de alfabetizar crianças também podem obter sucesso na alfabetização. Assim, a análise do conjunto das pesquisas indica que tempo de experiência no magistério pode não ser um elemento fundamental no processo de alfabetizar crianças. Esse é um aspecto a ser melhor investigado em futuras pesquisas.

**TABELA 4: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA**

<b>Tempo na docência</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
1 a 5 anos	5	6,6%
6 a 10 anos	17	22,7%
11 a 15 anos	37	49,3%
16 a 33 anos	16	21,4%
Total global	75	100%

Observa-se que o tempo de experiência na docência é bastante variável, variando de 1 a 33 anos, conforme revelado na Tabela 5. Pode-se, contudo, confirmar nos dados da tabela que há mais professoras (53 das 75 analisadas) que possuem mais de onze anos de experiência profissional.

### 1.3.6.4 Tempo de experiência com alfabetização

A análise da Tabela 6 indica que é bastante variável o tempo de experiência com a alfabetização das professoras indicadas como bem-sucedidas, em sala de aula. As professoras têm entre 1 e 30 anos de experiência com a alfabetização.

Há uma concentração considerável de professores iniciantes na alfabetização; cerca de 32% da amostra de professores possuem entre 1 e 6 anos de experiência. Somados os dois intervalos, obtém-se um total de 62,6% de alfabetizadoras com o máximo de 12 anos de experiência.

Em relação à experiência na docência em classes de alfabetização, os dados encontrados contrariam as hipóteses de Oppido (1998) e Engers (1987) de que o sucesso na alfabetização está vinculado aos anos de experiência na arte de alfabetizar crianças.

**TABELA 5: EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO**

<b>Tempo de experiência</b>	<b>Número de professoras</b>	<b>%</b>
1 a 6 anos	24	32%
7 a 12 anos	23	30,6%
13 a 18 anos	18	24%
19 a 30 anos	08	10,7%
Não informou	02	2,6%
Total	75	100%

Concluindo este capítulo, pode-se afirmar que o estudo realizado por Soares e Maciel mostrou que, ao identificar o perfil da alfabetizadora bem-sucedida, as pesquisadoras analisadas usaram diversos critérios, tais como: o tipo de formação superior e inicial, o tempo de experiência na docência, na alfabetização de crianças e no magistério.

Não se pode afirmar, contudo, que o tempo de serviço, nem mesmo a experiência como alfabetizadoras expliquem o sucesso das profissionais. Verifica-se, além disso, que as pesquisadoras estudadas por Soares e Maciel analisaram escolas destinadas à população de baixa renda, o que lhes ofereceu um patamar necessário à comparação das alfabetizadoras.

No próximo capítulo abordaremos a conduta em sala de aula da alfabetizadora bem-sucedida relacionada com o sucesso na alfabetização dos escolares.

## CAPÍTULO 2

*O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha.*

Cecília Meireles

Neste capítulo, apresentam-se os resultados das análises referentes às seguintes categorias: princípios orientadores da prática pedagógica, relacionamento com a turma e ensino de leitura e escrita.

As três categorias em pauta resultaram da reorganização e análise das 12 categorias iniciais indicadas no primeiro capítulo deste trabalho.

A análise dos dados explora duas fontes distintas de informações acessíveis nos trabalhos pesquisados. A informação obtida a partir dos depoimentos das professoras transcritos nas pesquisas e também através de observações e comentários das pesquisadoras.

Os depoimentos das professoras contêm expressões que revelam suas crenças, impressões e princípios de condutas adotadas em suas práticas pedagógicas. A análise desses dados está apresentada, neste capítulo, como uma categoria de análise: princípios e crenças orientadoras da prática pedagógica.

A observação do comportamento das professoras em sala de aula é a base para a organização e análise das duas outras categorias: relacionamento com a turma e ensino da leitura e escrita. Essas duas categorias de análise foram estruturadas em razão da dificuldade em se estabelecer conceitos definidos que ampliem os temas: procedimento metodológico e método de alfabetização. A dificuldade existente se deve aos poucos estudos desenvolvidos com o objetivo de ampliar essa discussão.

Este trabalho se interessa por todo o amplo conjunto de comportamentos vinculados ao “como fazer” da professora. Assim, no conjunto das categorias estudadas, procura-se conhecer como a professora estabelece relações com os alunos e com as práticas pedagógicas envolvidas na alfabetização. A partir desse propósito, volta-se a atenção para a interação do aluno com o professor, para o tipo de disciplina exigida, para a linguagem utilizada e para as formas de avaliar o aluno.

Como a professora bem-sucedida está inserida no processo de alfabetizar crianças? Como e quando ela estabelece contatos importantes com os alunos? Como ensina a leitura e a



escrita para seus alunos? Essas questões, mais do que pedir esclarecimentos sobre método de alfabetização e metodologia de ensino, guiam o processo de análise das categorias do trabalho.

Ainda assim, embora o tema seja escasso na literatura científica, distingue, de acordo com Monteiro e Silva (2003), os dois termos: método de alfabetização e metodologia de ensino.

Entende-se que método se refere a uma sistematização dos procedimentos utilizados, cuja seleção se faz com base nos conteúdos de alfabetização a serem ensinados e, principalmente, no conhecimento que o professor possui sobre os processos cognitivos dos alunos, na aprendizagem.

Assim, a metodologia depende muito do uso que dela faz o professor. A escolha do método de alfabetizar refere-se, tão-somente, ao ponto de partida do processo, quanto à unidade que se toma para o início da aprendizagem: conto, oração, palavra ou sílaba. Para elucidar a questão dos métodos na alfabetização, faz-se, neste momento, um breve apanhado histórico dos métodos, delineando sua diversidade e evolução.

Os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita, e possivelmente aplicados até os dias atuais, são os sintéticos, que se baseiam no pressuposto de que a compreensão da escrita se faz juntando unidades menores, que, quando analisadas, estabelecem relação entre a fala e a escrita. Os métodos sintéticos podem ser classificados como: alfabético (apresenta as letras do alfabeto como as unidades mínimas de escrita), fonético (a unidade mínima é o som) e o silábico (que apresenta como unidade mínima de escrita a sílaba).

No segundo grupo, estão os métodos analíticos, que se diferenciam em: palavração (1906), sentencição (1927), globais ou naturais, que surgiram durante as décadas de 1930 ou 1940, e o global de contos, os mais tardios do ponto de vista histórico. Os métodos analíticos priorizam como unidade a palavra, a frase ou o texto.

Diante do exposto, ressalta-se, como proeminente, que tanto o movimento das partes para o todo exigido pelos métodos sintéticos quanto a ação síntese – análise, ou seja, do todo para as partes dos métodos analíticos, interferem na atividade do professor.

Assim, a análise dos procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras consideradas bem-sucedidas é compreendida pela metodologia usada pela professora e pelos métodos de alfabetização por elas adotados. Apresenta-se essa categoria na seguinte

seqüência: metodologia utilizada pela alfabetizadora bem-sucedida – responsabilidade e respeito pelo processo do aluno, expressão verbal, planejamento, utilização dos recursos gráficos, relacionamento com a turma, disciplina e avaliação do aprendizado. E a escolha do método de alfabetização.

A última categoria identifica as semelhanças e diferenças nos princípios orientadores da prática pedagógica das professoras investigadas e manifesta as considerações mais importantes das alfabetizadoras que compõem a amostra das pesquisadoras que realizaram estudos de caso e entrevistas.

A integração dos dados apresentados neste capítulo fornece ao leitor o conhecimento do perfil de 75 professoras bem-sucedidas investigadas por nove pesquisadoras que atuam na área da educação em nosso país.

*Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?*

*\_ O que eu vejo é o beco.*

Manuel Bandeira

## **2.1 Princípios orientadores da prática pedagógica**

No conjunto dos trabalhos analisados, constata-se que as práticas pedagógicas das alfabetizadoras bem-sucedidas são orientadas por algumas normas de conduta. Em decorrência disso, realizamos um estudo comparativo dos princípios norteadores dos comportamentos dos professores, a fim de se conhecer sua postura diante do processo de leitura e escrita. Percebe-se que, antes de qualquer consideração sobre a sala de aula, é preciso que se conheça a interpretação da realidade que o professor detém, pois a metodologia utilizada em sala de aula e a relação com o aluno articulam-se com a visão de mundo do professor.

Dessa maneira, enfatiza-se que os conteúdos ministrados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho, os exercícios utilizados, os sistemas de atividades e o relacionamento com os alunos e seus pais correspondem ao caminho pelo qual o professor optou seguir.

As professoras enfatizam no seu trabalho que a qualidade da interação professor-aluno, a forma de comunicação, a valorização do aluno e o desenvolvimento do seu conceito positivo são tão importantes quanto o conteúdo que está sendo desenvolvido. (ABUD, 1986, p. 91).

Os estudos em relação à prática da escrita e da leitura recaem muitas vezes em perguntas correlatas à questão: como ensinar a leitura e a escrita para as crianças? Apesar da evidência de estudos que analisam os papéis do professor, do aluno e do conteúdo ministrado como indissociáveis na aquisição do conhecimento da criança, parece que a resposta ao “para que se ensina” dará uma diretriz básica para se conhecerem os princípios orientadores do comportamento de professoras bem-sucedidas.

### **2.1.1. Princípio da confiança na competência**

O princípio de confiança na competência do aluno é identificado na forte relação afetiva das professoras no trato com os alunos, manifestada na criança pela formação de um conceito de auto valorização e pela expectativa de sucesso, em relação à sua capacidade para aprender.

A confiança de que o aluno será capaz de aprender transparece em todas as conduções dessas educadoras (ABUD, 1986, p. 103).

Observam que os alunos apresentam auto-suficiência na solução de muitos problemas da sua vida diária que, sem dúvida, envolvem muitas das habilidades perceptivas e motoras (ABUD, 1986, p. 104)

Muito do sucesso dessa prática pode ser explicado pela expectativa positiva dessas professoras em relação ao rendimento futuro dos seus alunos (ABUD, 1986, p. 132).

As educadoras bem-sucedidas identificadas nas pesquisas não fazem predições negativas sobre o futuro dos seus alunos mais lentos; todos são incentivados no desenvolvimento do autoconceito positivo e na sua capacidade de aprender. O atendimento individualizado agregado às informações sobre o histórico de vida das crianças orienta o comportamento das professoras em sala de aula, o que lhes garante a descoberta das potencialidades dos alunos, do que eles sabem fazer, das qualidades que eles possuem. E, como estímulo à produção do aluno, elas valorizam suas qualidades, o que deixa ainda mais evidente a estratégia que elas utilizam. Elevam a auto-estima do aluno, fazendo-o enxergar o que ele possui de melhor, levando-o a dedicar-se com mais confiança e motivação.

A expectativa positiva que também pode ser demonstrada através de um elogio tem resultados surpreendentes, principalmente em crianças estigmatizadas pela classe social de origem e maltratadas pelas condições precárias de vida a que são submetidas. A confiança na capacidade da criança e a possibilidade de ouvir e acolher sua história de vida incentivam o estudante a acreditar em suas qualidades e potencialidades.

Ressalta-se também o fato de que as professoras “chegam mais perto do aluno” (ABUD, 1986, p. 106).

No conjunto de informações sobre a expectativa da professora bem-sucedida em relação aos seus alunos, verifica-se que, na pesquisa realizada por ÁVILA (1989), esse tema diferenciava-se quanto ao significado, de acordo com os pressupostos teóricos com os quais as professoras se identificam. Para um grupo, o nível de expectativa da professora em relação aos seus alunos significa apostar no sucesso da criança, na sua capacidade de aprender. Se o professor tem um alto nível de expectativa, a criança responde a essa expectativa. Para o outro grupo de professores, ter expectativa positiva significava apostar no sucesso, mas sucesso condicionado pelo estágio de desenvolvimento cognitivo, uma vez que cada construção do sujeito se dá no tempo próprio, e também significa provocação, desafio, que envolve dar tempo ao processo interno do sujeito.

Percebemos que os professores tentam estabelecer uma correspondência entre a expectativa elevada de que o aluno vai aprender e as teorias que embasam sua prática pedagógica.

Você é capaz. Você sabe pensar e quem pensa sabe dar resultados.  
Leia mais uma vez que você diz a palavra certa, porque eu sei que você sabe  
Sei que todo mundo vai aprender e passar para a segunda série.  
Apague, porque você sabe fazer melhor.  
Olha como está linda a sua escrita! Parabéns!  
Está vendo como você sabe fazer bonito! (MENEZES, 1987, p. 98)

Postura aberta facilita o envolvimento dos alunos na tarefa”. “O carinho ajuda muito na adaptação da criança na escola”. “Estimulo e reforço os comportamentos positivos dos alunos sou exigente e acho que isto desperta um certo compromisso da criança com a aprendizagem”. Percebo que o carinho e atenção que dou a eles os ajudam a aprender melhor: quando valorizo os seus rabiscos e os ajudo a transformar em desenhos e quando os ensino a rezar e a contar (COELHO, 1989, p. 66).

Acho fundamental para a criança pequena sentir que é aceita, que é importante... A criança é como uma sementinha que está germinando e precisa de cuidados para ter boa germinação. A criança precisa de atenção e isso depende do professor, pois a alfabetização é a fase mais importante da vida escolar da criança (ENGERS, 1987, p. 11).

Eu costumo me colocar no lugar deles, ver com os olhos deles (Prof ENGERS, 1987, p. 12).

O comportamento de dar acompanhamento individualizado ao aluno e a oportunidade de ouvir sua história pessoal auxiliam a professora no processo de conhecimento do aluno. A professora cria, na sala de aula, condições que lhe possibilitam atender o aluno de forma individual. E identifica-se como mais importante o acompanhamento diário do desenvolvimento do aluno, pois esse comportamento revela às professoras o conhecimento e a percepção do aluno sobre o conteúdo, suas dificuldades e facilidades. Em decorrência desse conhecimento, ela pode ensinar o aluno com o método mais adequado para atender às suas necessidades. Comparando essa informação com a descoberta de que a maioria das professoras utiliza o método próprio para alfabetizarem, podemos concluir que elas selecionam partes dos métodos adotados e os aplicam de acordo com as necessidades de cada aluno.

Durante o ditado, a professora passava entre as carteiras, verificando se as crianças estavam escrevendo certo. Depois do ditado, as crianças leram em voz alta, todas ao mesmo tempo, as palavras que escreveram.

Para cada criança que escrevia corretamente, a professora dirigia um elogio: Muito bem! “Acertouuu!” “Eu sabia que vocês iam acertar” “Esses meninos são lindos, mesmo!”. Para aqueles que erravam, ela mandava apagar. Pronunciava novamente a palavra, bem devagarinho, soletrando, para que as crianças escrevessem de maneira correta (MENEZES, 1987, p. 140).

É marcante a ênfase dada pelas professoras à assistência individual ao aluno, indiscriminadamente, tanto aos alunos que avançavam mais depressa quanto àqueles que apresentavam maiores dificuldades. De acordo com as observações das pesquisadoras, percebemos que todas as professoras oferecem igual tratamento aos estudantes, diversificando atividades, percorrendo a sala de carteira em carteira.

Além disso, elas falam e aceitam a linguagem deles. Entendendo a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução. Pode-se conceber isto como coerente a partir da análise do depoimento da professora que atende de forma afirmativa as demandas dos estudantes.

Assim, a conduta da professora de ter uma expectativa positiva em relação ao futuro escolar do aluno vai além da explicação da teoria de Rosenthal e Jacobson, “profecia auto-realizável,” citada nas pesquisas, e a ela se agregam outros elementos, já citados, que potencializam seus resultados.

“Quero desmistificar que a criança de escola pública é menos dotada” (COELHO, 1989, p. 65).

Ainda respondendo ao princípio de confiança na competência, identifica-se o fato de que as professoras têm como objetivo desconstruir o mito de que crianças das classes menos favorecidas não aprendem; elas querem assegurar aos seus alunos a possibilidade de serem respeitados e de terem seus direitos garantidos. Começam esse trabalho, ensinando-os a se cuidarem, cobrando higiene e educação, pois acreditam que eles precisam ser reconhecidos como crianças inteligentes, bonitas e amadas.

À medida que o fracasso escolar das crianças de escolas públicas ficava mais evidente, identifica-se a necessidade de uma avaliação das causas dos altos índices de repetência nas escolas públicas brasileiras. As professoras bem-sucedidas conduzem a prática pedagógica, com base na aceitação da diversidade cultural e na utilização das diferenças individuais dos seus alunos.

Assim, o atendimento individualizado da professora, presente em todos os trabalhos pesquisados, possibilita que ela conheça as diferenças de cada aluno, suas necessidades e a didática a ser utilizada. E tudo isso permite que elas falem a linguagem do aluno.

### **2.1.2 Princípio: valorização da linguagem do aluno**

Um segundo princípio foi reconhecido no conjunto dos trabalhos: valorização da linguagem dos alunos.. As professoras investigadas ficam muito atentas para perceberem o tipo de linguagem que as crianças utilizam em sala de aula. Observando o modo de um aluno se expressar, uma professora investigada por Oppido identifica que ele utiliza muito a palavra “não” em seu vocabulário. Para motivar o aluno a aprender, a professora passou a utilizar a mesma palavra; porém, direcionando o comportamento do aluno para um outro resultado, conforme relato da própria professora.

Em uma entrevista informal à pesquisadora, a professora relatou que a classe em que atua é muito trabalhosa e que tem muitas dificuldades para lidar com os alunos. A educadora explica para a entrevistadora qual a estratégia que ela utiliza para melhorar as interações com a turma. Ela utiliza o seguinte reforço positivo: um carimbo com estrelinha, parabéns e o seu nome. Todos os alunos querem merecer esse carimbo, e então ela estipula, a cada dia, uma

condição: o ditado certo, a oração mais bonita, etc., e assim ela consegue que eles ajam de acordo com suas expectativas.

Como diferencial no trabalho das alfabetizadoras observadas, encontra-se a atenção permanente e individual às características das crianças e o respeito por cada uma. Elas utilizam as qualidades dos alunos a serviço do processo de ensino-aprendizado.

Dessa maneira, outro princípio que se tornou relevante, pela sua recorrência no conjunto de trabalhos, é o de valorizar a linguagem do aluno. A exploração da oralidade pelas professoras é um importante instrumento que favorece o desenvolvimento da linguagem da criança em interação com o seu mundo. As crianças não são censuradas, nem estigmatizadas pelo seu contexto lingüístico. A linguagem não é uma simples emissão de sons, nem um simples sistema convencional. Percebe-se que a linguagem revela sentimentos e estabelece o relacionamento entre os comunicantes.

Os depoimentos das professoras revelam atitudes positivas de aceitação de seus alunos, elas têm uma preocupação em desenvolver nos estudantes a linguagem culta, através de programação de atividades orais adequadas e aproveitamento do ensino ocasional.

Eu aceito tudo o que a criança diz, e do jeito que ela diz... porque se a gente for ficar corrigindo: isto é, isto não é, isto pode, a gente vai tolhendo a capacidade de expressão deles (Prof. OPPIDO, 1988, p. 141).

... a linguagem oral melhora o jeito deles se expressarem, o modo deles se darem uns com os outros, o comportamento deles (Prof. OPPIDO, 1988, p. 43).

Os alunos são ensinados a partir de suas características individuais, ou seja, a partir de suas experiências em família. Para esse tratamento diferenciado, as professoras focam a atenção na linguagem do aluno. Mas, para isso, é preciso que o aluno fale de sua história e de sua família. As professoras bem-sucedidas se interessam em conhecer seu aluno e acreditam que a língua oral deve ser estimulada e valorizada, então criam na sala de aula um ambiente propício à valorização da comunicação.

Elas possuem o princípio de que quem tem boa habilidade oral terá boa escrita, embora não haja qualquer suporte teórico para essas posições na prática (ABUD, 1986, p. 95).

Como estratégia de estímulo à escrita, utilizam os nomes escritos dos alunos para despertar o interesse na aprendizagem da língua; os alunos são levados a reconhecerem a importância da conquista dos atos de ler e de escrever para que possam praticá-los sem a ajuda de outras pessoas. O professor é um grande estimulador da leitura (ABUD, 1986, p. 97).

Com o mesmo objetivo, estimulam a fala dos alunos, dando muita ênfase à linguagem, partindo do estilo informal e gradualmente introduzindo o estilo formal, sempre explorando o meio em que estão vivendo. É observado, também, que os alunos não são corrigidos de forma direta; para isso, a professora repete, mas de forma correta, a frase ou palavra que foi dita, o que não causa constrangimento ao aluno.

A análise da prática das professoras pesquisadas revelou uma preocupação evidente com a expressão verbal, em sala de aula. A linguagem oral foi considerada inerente ao processo de alfabetização e parte integrante do processo de aprendizagem dos alunos. Em sala de aula, foi trabalhada pelas professoras em estudo de textos e no preparo para redações, na forma de conversas sobre fatos da vida e vivências das crianças, dramatizações, na hora das histórias e dos jogos.

Entretanto, em algumas escolas, as atividades que produzissem muito barulho eram desencorajadas sob a alegação de que o barulho perturbava as outras salas. Assim, em algumas turmas, as crianças eram confinadas na sala de aula, não tendo nem ao menos horário para o recreio.

Segundo Oppido (1988), “há indicações de que as falas das professoras revelam atitudes positivas em relação à aceitação de seus alunos e respectivas maneiras de expressão, além da preocupação em favorecer neles o desenvolvimento da linguagem culta”, através de programação de atividades orais adequadas e aproveitamento do ensino ocasional. A linguagem da professora é acessível, fácil de ser compreendida pelas crianças. O depoimento das professoras apresenta o interesse da professora em deixar seu aluno se expressar.

... Parto daquilo que faz parte da realidade deles. Então eles conversam, eles contam fatos da televisão, ou de acontecimentos em casa, na rua, na vizinhança (Prof / OPPIDO, 1988, p. 110).

... Eles contavam, falavam muito de si, de sua vida (...) a gente fazia isso quase todos os dias (Prof / OPPIDO, 1988, p. 110).

### **2.1.3 Princípio: compromisso com o aprendizado dos alunos**

Um terceiro princípio das alfabetizadoras bem-sucedidas é identificado no conjunto de informações analisadas: o compromisso das professoras com a aprendizagem das crianças.



Elas se dedicam muito à tarefa de alfabetizar, procuram garantir, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita bem-sucedida, a permanência do aluno na escola.

As professoras se sentem responsáveis pelo futuro dos alunos, por entenderem que a educação pode ser o diferencial para tirá-los da vida de poucos recursos financeiros a que estão submetidos.

Eu estou aqui para ensinar vocês e vocês para aprenderem. Essa é a minha obrigação, portanto podem me chamar à vontade, tantas vezes quantas quiserem. Quem não entender, levante a mãozinha que eu explico de novo. Se não entender novamente, torno a explicar, até que vocês aprendam. Só não quero que saiam daqui sem saber (Prof. MENEZES, 1997, p. 134).

Para conseguir alfabetizar, é preciso dedicar-se. Dar atenção especial a cada criança, olhando e corrigindo cada palavra que eles erram. É ir de carteira em carteira, tomar lição de leitura. É se responsabilizar por ele como se fosse um filho nosso que estivesse ali (Prof. MENEZES, 1997, p. 136).

As crianças provenientes de classes populares não foram avaliadas nem comparadas pelas professoras bem-sucedidas a um modelo-padrão de criança universalmente concebido – a criança de classe média que, ao chegar à escola, já está num nível adiante no processo de alfabetização. As professoras entendem que as crianças não vêm prontas para a escola, elas acreditam que é a professora quem deve criar condições na sala de aula para que os alunos aprendam. Entendem, também, que a elas, professoras, recai o dever de oferecer condições para que a aprendizagem se concretize, e que os alunos devem ser ajudados a partir do que trazem dos seus lares.

A importância e a responsabilidade de trabalhar bem este momento da vida das crianças, pelas conseqüências para suas vidas futuras, constituem um sentimento comum e forte entre as professoras. Na verdade, elas revelam a crença de que delas depende, em grande parte, o sucesso do aluno na escola e que suas atitudes têm muito a ver com a satisfação e integração dos alunos no ambiente de sala de aula.

As professoras elegeram o compromisso com o ensino, a experiência no magistério e a formação cultural do alfabetizador como fatores decisivos para o êxito de seu trabalho dentro da sala de aula. Elas acreditam que têm o dever de desmistificar que a criança de escola pública é menos dotada, que precisam realizar um trabalho gratificante. Elas levam muito a sério o ato de ensinar, pois a alfabetização, segundo a maioria delas, cria perspectivas de um futuro melhor.

É preciso compreender, ter paciência, porque a vida da criança fica marcada na 1ª série positiva ou negativamente. O professor precisa ter senso crítico, analisar seus comportamentos, saber tomar decisões, porque ele é um exemplo e pode marcar seu aluno para sempre... Eu acredito nos meus alunos, é preciso incentivar muito a criança, manter um clima amigável, franco, transmitir valores, e criar hábitos... (Prof. ENGERS, 1987, p. 119)

## 2.2 Relacionamento com a turma

Quando entramos em sua sala pela primeira vez, a aula estava quase no final. De repente, caiu uma tempestade muito forte.

Ventava muito, a chuva entrava dentro da sala, as crianças fechavam as janelas, mas o tempo esfriou demais. Uma telha foi arrancada pelo vento e as crianças foram realmente ficando nervosas. Noeme pediu às crianças que guardassem tudo e fossem cantar. Eles pediram para cantar músicas de Milton Nascimento. Por quê? Será que entendiam alguma coisa do que cantavam?

A chuva continuava forte, o sinal tocou. Algumas professoras e seus alunos foram embora, apesar da chuva. São poucas as crianças buscadas pelos pais. Na sala de Noeme, alguns irmãos buscam as crianças, o que faz aumentar a ansiedade dos que ficam. O tempo escureceu. A maioria das professoras foi embora. As crianças acotovelaram-se nos corredores, escondendo-se como podiam.

Os alunos de Noeme são novatos, alguns começam a ficar inseguros. Noeme senta-se com eles em um canto da sala, eles ficam emboladinhos em volta dela. Ela diz: *“Não precisa me esperar, pode ir. Eu não vou deixá-los. Só quando tudo acalma”* (OLIVEIRA, 1989, p. 88).

O fragmento da dissertação de Oliveira (1989) relata a observação que a pesquisadora fez de um dos dias de aula que ela em companhia da turma da professora Noeme. A transcrição evidencia o comprometimento da professora com seus alunos e revela a disposição da alfabetizadora observada de proteger seus alunos. Este comportamento é encontrado em momentos diferentes na ação das professoras nas salas de aula.

A relação professor-aluno é apontada como extremamente importante; parece que essa questão sobrepõe-se à questão dos métodos. Foi, inclusive, identificada, na análise do conjunto das pesquisas, como condição para o processo de ensino-aprendizagem.

As professoras bem-sucedidas elegem a relação com seus alunos como preponderante no processo de leitura e escrita; parecem prontas a nos surpreender com uma atitude de coragem e defesa diante deles. São, segundo os depoimentos transcritos, professoras carinhosas que se fazem especiais diante dos olhares atentos de seus alunos e fazem, também, de seus alunos crianças especiais. Esforçam-se em trabalhar para conseguirem o que acreditam ser o melhor para eles, têm o objetivo de deixá-los felizes, e acreditam que a afetividade também é um requisito importante para que as crianças aprendam.

Quero que eles sejam cada vez mais autônomos e que sejam felizes, entendam o que estão fazendo (Prof / ÁVILA, 1989, p. 34).

O clima afetivo é fundamental e ser afetivo é gostar muito, muito mesmo de crianças e do trabalho que a gente realiza e isso significa trabalhar com seriedade e respeito pelo aluno. O ser humano é muito afetivo e emotivo e não dá para separar o cognitivo do afetivo, as coisas andam juntas (Prof / ÁVILA, 1989, p. 123).

As professoras demonstram nos depoimentos que a qualidade da interação professor-aluno, a forma de comunicação, a valorização do aluno e o desenvolvimento da sua auto-estima são tão importantes quanto o conteúdo que está sendo desenvolvido.

As professoras, de acordo com o relato das pesquisadoras, valorizam o bom relacionamento com o aluno e acreditam que esse fator, aliado à crença de que o aluno é capaz de aprender, é importante para que o estudante desenvolva todas as habilidades necessárias para ser alfabetizado.

O bom relacionamento professor-aluno é de maior importância para a alfabetização (Prof / ABUD, 1986, p. 91).

Esse trabalho está na dependência direta de sua professora. Sem um bom relacionamento, tudo vai mal. Se não gostar da professora não vai querer aprender a ler e escrever Poderá detestar a escola (Prof / ABUD, 1986, p. 92).

Consigo fazer com que meus alunos descubram que são capazes de aprender; com esforço todos conseguem; nada é difícil; eles são importantes para mim e eu para eles; é desenvolvendo a sua auto-estima que eles se tornam confiante e descobrem que eles mesmos conseguiram aprender a ler e a escrever (Prof / ABUD, 1986, p. 92).

É possível perceber a importância do relacionamento professor-aluno na mensagem que a professora Noeme transmite a seus alunos, na tarde de tempestade: “Estou com vocês”. Ser uma professora bem-sucedida é estar com seus alunos de forma intensa?

As alfabetizadoras salientam em entrevistas, também, a necessidade da aproximação da alfabetizadora com as crianças, procurando acompanhar seus ritmos individuais, estando sempre alerta para tomar decisões pertinentes às situações que se apresentam, dando sempre um tratamento de igualdade às crianças, atendendo aos seus interesses, procurando sempre trabalhar dentro das vivências do grupo. O trecho retirado do depoimento de uma professora revela esse tipo de acompanhamento dispensado aos alunos.

Já no início do ano faço entrevista com os alunos e seus pais e coloco o meu estilo de trabalho, procuro conhecê-los para trabalhar dentro de seus ritmos. Sou honesta com eles, segura no meu trabalho, procuro me atualizar e faço meu trabalho em função

dos alunos. Eu oriento, eles trabalham, eu estímulo e eles me devolvem o incentivo. Eles me levam a crescer. Há um ir e vir entre nós. Eu acredito nos meus alunos (Prof. OLIVEIRA, 1989, p. 94).

### 2.2.1 Recepção dos alunos na escola

Acredita-se que a prática da leitura é enriquecida pelas práticas sociais próprias do universo da cultura escrita. Inserir-se nessas práticas sociais implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como reconhecer as placas de sinalização nas ruas, anotar recados, visitar uma biblioteca, freqüentar livrarias e estar atento aos materiais escritos que são produzidos na escola. Essas atitudes e comportamentos constituem-se componentes de todo o processo de escolarização. Assim, as atitudes favoráveis à leitura e a disposição de adquirir comportamentos sociais típicos do leitor são fruto de um trabalho contínuo de interação com o mundo das letras.

Sabe-se que todas as crianças recebem estímulos suficientes para a aquisição do conhecimento. E que as dificuldades que apresentam não podem ser justificadas por sua posição social. As professoras pesquisadas, todas trabalhando em escolas públicas, referem-se, de acordo com a observação das pesquisadoras, à falta de recursos financeiros das escolas como um desafio para elas.

Os estudos indicam que, quando têm o primeiro contato com as alfabetizadoras bem-sucedidas, essas crianças são agraciadas com respeito, carinho, atenção e muita responsabilidade. Como primeiro recurso, reconhecido pelas pesquisadoras, elas se colocam a ouvir e conhecer cada criança que irão preparar para entrar em um novo mundo. A transcrição da fala das professoras identificadas por Coelho (1989), Ávila (1989) e Abud (1986) ilustra o envolvimento das professoras com os alunos recém-chegados à escola.

O carinho ajuda muito na adaptação da criança na escola. Nos primeiros dias até chego a pegar a criança no colo (Prof / COELHO, 1989, p. 58).

Encaro o aluno como um ser inacabado, um projeto, um ser consciente no mundo. Operacionalizo isso dentro dos princípios de liberdade e responsabilidade, alegria... No primeiro mês de aula parto de questionamentos:

Quem sou eu?

O que estamos fazendo? Por que e para que vocês estão aqui? E eu o que estou fazendo aqui? Qual é o meu papel?

Como acham que devemos trabalhar? (Prof / ÁVILA, 1989, p. 90).

É um desafio contínuo conhecer as crianças e adequar o ensino em função delas. Cada turma é diferente e cada aluno também (...) (Prof COELHO, 1989, p. 23).

Converso muito com eles para descontraí-los. Acho muito importante esse trabalho pois o primeiro contato do aluno com a escola é feito por intermédio da primeira professora. (...) O aluno é que deveria escolher a professora e não o contrário (Prof. ABUD, 1986, p. 92).

Conforme pudemos ver no conjunto dos depoimentos acima, para essas professoras, o ato de receber uma classe de 1<sup>a</sup>. série e de relacionar-se com os novos alunos, integrando-os no ambiente escolar, não constitui simplesmente uma rotina de trabalho. Elas percebem e atuam de maneira a levar em consideração que esse início implica para o aluno uma série de mudanças em termos de hábitos, atitudes e experiências. Portanto esses contatos iniciais situam o aluno nesse novo contexto. O testemunho revela também que, desde os primeiros contatos com os alunos, as professoras procuram conhecê-los e lhes oferecem acolhimento. As professoras propiciam ao aluno um contato agradável com os objetos de estudo, deixando-os à vontade na escola.

Essas professoras percebem que o sucesso desses alunos é muito mais dependente de fatores internos à escola; que os de classe social mais elevada, cujas famílias, via de regra, participam da vida escolar, acompanham o andamento das lições, as avaliações e têm maior interesse e condições de ajudar os filhos em suas dificuldades (ABUD, 1986, p. 93).

Os estudos sugerem que as professoras sentem uma responsabilidade grande pelas crianças que lhes foram confiadas e é este princípio que define a posição que as professoras tomam diante do aluno, pois elas ficam atentas para perceber a criança em toda a sua totalidade, comprometendo-se em dar suporte à sua integração na escola. Parece também que o sentimento de responsabilidade garante a elas o estado de alerta. Elas percebem tudo que ocorre na sala e estão sempre prontas para defender seus alunos. Há um envolvimento e um comprometimento sério dessas professoras com seu trabalho. De acordo com os exemplos citados abaixo, de professores de três diferentes pesquisadores, percebemos que elas falam com entusiasmo e demonstram satisfação em estar com seus alunos.

Eu acho que a professora tem responsabilidade na aprendizagem de seus alunos. Quando uma professora não gosta da turma e acha que ela não tem responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, como é que eles vão aprender, não é? O sucesso dos alunos depende da responsabilidade da professora, e de ela gostar das crianças e do que faz (Prof / ARAÚJO, 1993, p. 126).

Sinto-me super-realizada, segura, gratificada, satisfeita, comprometida, bem, buscando caminhos. É um trabalho que faço com muito amor, que traz realização. É busca pessoal e funciona até como terapia para mim. Em sala de aula esqueço que tenho família. As vezes levo problemas dos alunos para casa (Prof./ COELHO, 1989, p. 54).

Eu não sou paternalista, eu exijo deles, eu quero que eles sejam aceitos, que passem a gostar mais de si mesmos, que tenham ânimo, que reconheçam seu valor (Prof / OLIVEIRA, 1989, p. 92).

As professoras investigadas demonstram preocupação com a pessoa do aluno, com a sua preparação para a vida, com o manejo de classe. Assim, elas aproveitam tudo que os alunos falam, fazem ou levam para a sala de aula. Todas as manifestações do aluno viram conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, o que demonstra a flexibilidade que elas possuem em encaixar no planejamento, já preparado, o material novo que chega todos os dias. Uma professora, pesquisada por Engers (1987), utilizou como recurso didático uma aula de culinária para incentivar as crianças a aprenderem palavras novas; seu exemplo ilustra, com clareza, a disposição das alfabetizadoras bem-sucedidas em motivarem seus alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No dia combinado as crianças e a professora, de lenço na cabeça, preparam a massa para o bolo (cada um trouxe um ovo, uma xícara de farinha, etc... e levaram gravetos até a casa da vovó). Lá elas acenderam o fogo e assaram o bolo que comeram com a vovó e a professora.

No retorno do passeio era evidente a alegria, a motivação para o estudo. A professora apresentou a palavra bolo, fez associações com sílabas conhecidas e outras palavras foram escolhidas para serem estudadas: forno, faca, forma, graveto, etc... (ENGERS, 1987, p. 154).

O vínculo afetivo e, sobretudo, o respeito pelo modo de ser das crianças são indicados como fatores importantes na relação ensino-aprendizagem. As professoras, desde o primeiro dia de aula, trabalham com o objetivo de deixar os alunos seguros do seu afeto por eles. Algumas professoras, na pesquisa de Oliveira (1989), fazem questão de evidenciar que estão prontas para defender seu aluno quando ele precisar.

O exemplo de uma das professoras investigadas, na pesquisa de Oliveira (1989), pode ilustrar o exposto acima. Seus alunos, após o “Teste de reajustamento”, não são remanejados, seja qual for o resultado do teste, porque as crianças, sofrendo com a possível separação da professora, pedem para ficar. Assim, a professora decidiu que os que estão em sua classe desde os dias iniciais ficam, e ela assume o trabalho, obtendo resultados, segundo ela, muito bons.

## 2.2.2 Manejo de classe

A preocupação com a manutenção de uma disciplina que favoreça a realização dos trabalhos em sala de aula é indicada como uma característica importante dos professores estudados. Há, no entanto, uma variação na forma como a disciplina é mantida na sala de aula. Para algumas professoras, os alunos estavam livres para sentarem onde quisessem, contar suas histórias e conversar com o colega; para outras, o silêncio e a organização das carteiras eram algo que deveria ser exigido de seus alunos. E, ainda, houve um caso em que a pesquisadora desistiu de observar uma professora, indicada como bem-sucedida, por ela exigir de forma muito severa e ameaçadora uma disciplina rígida na sala de aula.

Coelho (1989) analisa a interação professor / aluno sob o aspecto da disciplina utilizada pela alfabetizadora em sala de aula. Suas observações indicam que ela procura entender as interações que ocorrem em sala de aula como disciplinadas ou não disciplinadas. Coelho (1989) fica extremamente surpresa quando percebe que sua professora investigada consegue em ambiente não disciplinado, como esperado pela pesquisadora, atender a todos os alunos.

(...) as professoras conseguiam dar aula para toda a turma e ao mesmo tempo atender os alunos individualmente, corrigindo os exercícios, tirando dúvidas ou mesmo orientando-os (COELHO, 1989, p. 68).

A pesquisadora observa que predomina na sala de aula um clima descontraído, de respeito mútuo, amizade, incentivo e confiança na capacidade deles.

Marcos não está fazendo o exercício. Sem conversa. Vire para frente. Você está conversando desde ontem (COELHO, 1989, p. 66).

Cada um cuidando de sua vida. Agora, silêncio! Trabalhando! Tem gente ainda caçando mosquito! (COELHO, 1989, p. 66)

Silêncio! O que a diretora vai pensar! (COELHO, 1989, p. 66).

Não vejo problema com a disciplina. Vou analisando e adequando as regras que decido junto com os alunos. Os colegas costumam pedir aos “barulhentos” para ficarem quietos porque estão atrapalhando. Nunca coloquei um aluno para fora da classe e nem “puxei orelhas” (Prof. COELHO, 1989, p. 67).

Em consonância com Coelho, Oliveira (1989), também, descreve o relacionamento professor-aluno a partir da disciplina que o professor mantém na sala de aula.

(...) Glória é muito exigente. Exige capricho, bons hábitos, disciplina. Ela conversa muito com as crianças, gosta de trazer sua cadeira e ficar um pouco ao lado de cada um deles e, nesse momento, ela ajuda, olha o caderno, aprova ou explica tudo de novo (COELHO, 1989, p. 7).

Mas também desvela respeito e cumplicidade nesta relação.

Gritos, palavras ríspidas são normais no cotidiano da escola pública, mas a professora não admite tal tratamento a seus alunos. Realmente, todos, de alguma forma, tratam os alunos dela de uma maneira mais delicada. (p. 76) (...). Os alunos eram muito envolvidos no trabalho e os problemas de disciplina não existiam (COELHO, 1989, p. 104).

Assim se expressa uma das professoras pesquisadas por Oliveira (1989):

Eu quero que eles aprendam a ler para não ficar tomando bomba, quero que eles trabalhem em silêncio, façam os exercícios, tenham o caderno limpo, organizado. Também quero que sejam felizes aqui na escola, que conversem, que falem sobre as coisas que os estejam preocupando, e que estas horas passadas aqui sejam realmente importantes (OLIVEIRA, 1989, p. 71).

Percebe-se que Oliveira dá atenção especial à disciplina, limpeza e organização da sala de aula; em sua dissertação, ela constrói um capítulo, expressando o conceito de disciplina na escola. Observa-se, no entanto, que algumas professoras indicadas para pertencerem a sua amostra não foram escolhidas porque inundavam a sala de aula de um clima de agressividade e tensão, em nome de uma disciplina severa. Eram valorizadas por imprimirem, na escola suja e pobre, uma aparência estética e organizada. Oliveira escolhe as professoras para comporem sua amostra, segundo critérios não identificados, mas a análise de seu trabalho permite considerar que a escolha das alfabetizadoras bem-sucedidas indica a disciplina do professor como um possível critério de seleção. De acordo com a pesquisadora, a disciplina adotada pela professora deveria ter uma intencionalidade firme e um propósito no trabalho, captados e produzidos pelas crianças em atitudes e posturas disciplinadas (OLIVEIRA, 1989, p. 213).

Nas escolas investigadas por Oliveira (1989), “o manejo de classe” não é conceituado com precisão, porém tem como significado a quase indivisível relação entre o sucesso em disciplinar e transmitir bem os conhecimentos.



A prática escolar tem uma especificidade que lhe é própria. As professoras bem-sucedidas sabem como garantir um ambiente favorável à aprendizagem e esse ambiente parece ser intencionalmente disciplinado.

Embora não cobrem o mesmo nível de disciplina, as professoras investigadas por Araújo (1993) estimulam os alunos a produzirem constantemente. A professora B fazia questão de passar todo o conteúdo no quadro para que os alunos estivessem sempre ocupados. Segundo a pesquisadora, as professoras demonstram ter interesse pelo desenvolvimento de cada criança da turma e verificam o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos, acompanhando-os individualmente. Para isso, percorrem toda a sala, indo de carteira em carteira. As dificuldades que detectam são novamente expostas no quadro; assim, o aluno é corrigido de maneira indireta, ou seja, sem que ninguém da turma perceba quem cometeu o erro.

Ao dar acompanhamento individual ao aluno e ao fornecer atividades em número suficiente para manter os alunos ocupados, a professora investigada por Araújo (1993) mantém a disciplina na turma.

No trabalho de Ávila (1989), crianças têm mais liberdade em sala de aula, fazem planejamento cooperativo, decidem o que irão fazer cada dia. Também escolhem onde, como e com quem sentar, e isso pode variar de um dia para o outro, embora, às vezes, a professora sugira a formação de grupos, o que pode, ou não, ser aceito pelas crianças. O depoimento da professora estudada por Ávila descreve seu comportamento em sala de aula.

A professora M.I. citada por Ávila afirma:

Procuo atender ora um, ora outro: o alfabético para que vá além, o pré-silábico para evoluir também em suas hipóteses. Eles sentam livremente. Às vezes crio situações para que não se formem sempre grupos com crianças que se encontram nos mesmos níveis conceituais (Prof MI / ÁVILA, 1989, p. 112).

Analisando a forma como MI trabalha com os alunos, dentro do lema liberdade com responsabilidade, buscando cumprimento do planejamento, a combinação de regras e a tomada de decisão diante de conflitos, podemos encontrar, na base de tudo, a busca de construção da autonomia pelas crianças (ÁVILA, 1989, p. 112).

Se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstenho-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais. (...). A essência da autonomia

é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. Autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. “Quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vista das outras não está mais livre para mentir, quebrar promessas, ser leviano.” (Prof / ÁVILA, 1989, p. 93).

Encontra-se na pesquisa de Carvalho (1986) professoras preocupadas em manter a disciplina dos alunos. No manejo de classe, elas prendem a atenção dos alunos, advertindo-os para o cumprimento do dever, incentivando-os, sem gritar. A professora passa pelas carteiras, corrige deveres individualmente, chama à mesa ou ao quadro.

A disciplina é mantida para organizar a sala e para que os alunos se concentrem no aprendizado. Percebe-se, no entanto, no trabalho de Menezes (1987) e Engers (1987) que a disciplina deve ser mantida na sala de aula em nome da ordem: carteiras enfileiradas, silêncio, trabalho individual. As professoras investigadas pelas duas pesquisadoras revelam um comportamento autoritário, manifestado por exigência de uma disciplina rígida, porém permeada por muitas atitudes afetivas.

Segundo Menezes, as professoras A e B expressam que a disciplina é muito importante para a aprendizagem.

Eu sei que sou rígida na disciplina. Chamo a atenção toda hora, porque se eu deixar à vontade, eles tomam conta de mim e não me respeitam. Assim, eles me respeitam e eu os respeito.

Não gosto que eles conversem, nem se levantem, mas eles me obedecem, porque dou carinho. Somos amigos. Não falo gritando com eles e não dou castigo. Trato-os como se fossem meus filhos. Quero bem a todos (Prof. / MENEZES, 1987, p. 132).

## 2.3 Ensino da leitura e da escrita

### 2.3.1 Escolha do método de alfabetização

Selecionar o método mais eficaz para alfabetizar alunos é a questão central no interior das escolas, razão pela qual se pode dizer que, para alguns, a alfabetização é reduzida, dentro das escolas, à escolha do método. Isso parece ser um contraponto importante, pois, a maioria das professoras pretende ensinar, relacionando o conteúdo ministrado em aula com a experiência de vida que vem de fora. A análise integrativa das pesquisas permite concluir que as professoras procuram adequar o método que adotaram à importância que dão às demandas dos alunos.

Considerando o gráfico e a tabela que versam sobre os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras pesquisadas, percebe-se que vinte e uma profissionais, ou seja, 37,5% do universo pesquisado adotam método próprio. Oppido (1988) observa que a maioria das alfabetizadoras usa o método misto; entretanto, não fornece dado preciso para a construção da tabela.

Quase todas as professoras entrevistadas utilizaram o método misto, analítico-sintético, partindo de palavras-chave para a sistematização das famílias silábicas. Algumas professoras disseram que aplicam, também, conhecimentos de outros métodos que possam ajudar no desempenho da classe (OPPIDO, 1988, p. 113).

#### QUADRO 1: MÉTODO

MÉTODO	Número de Professores	%
Misto	9	16,1%
Global	9	16,1%
Silábico	4	7,0%
Método Próprio	21	37,5%
Silábico-Fonético	2	3,6%
Analítico-Sintético	1	1,8%
Não informado	7	12,5%
Analítico Fonético	3	5,4%
TOTAL	56	100%
TOTAL DE ENTREVISTADOS:		75
NÃO RESPONDERAM À PESQUISA:		19



**FIGURA 2: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADOS**

As professoras das pesquisas analisadas designam como método próprio a orientação que criam para nortear a prática pedagógica, que, segundo elas, se baseia em experiências anteriores bem-sucedidas de utilização de análise-síntese / síntese-análise.

A análise do gráfico aponta para a diversidade de métodos utilizados pelas professoras. O método analítico-sintético aparece como o menos utilizado (1,8%). Em posição semelhante estão os métodos silábico-fonético (3,6%) e analítico-fonético (5,4%). Percebe-se que o método misto (16,1%), o global (16,1%) e o método próprio são os mais utilizados pelas professoras bem-sucedidas que foram investigadas.

Um elemento parece preponderante: as professoras não se limitam a seguir as orientações dos métodos e dos recursos pedagógicos que adotam. Elas mesclam atividades de outros métodos, de acordo com a necessidade da turma e com suas experiências anteriores. No trecho extraído da pesquisa de Araújo (1993), citado a seguir, identifica-se o trabalho de reorganização e mistura de metodologias na prática pedagógica.

A análise da prática da professora B demonstra que ela desconhece os fundamentos teóricos do método global de contos adotado, chegando mesmo a utilizar-se de

atividades características do método silábico. Ela avança prematuramente nas fases do método, particularmente na da silabação (...). Não segue também as orientações do manual do professor, chegando mesmo a desconhecê-las (ARAÚJO, 1993, p. 114).

Entretanto, a professora compensa essas limitações, criando atividades de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, prestando-lhes assistência individual constante (ARAÚJO, 1993, p. 114).

Quanto ao processo de escolha e definição do método a ser utilizado na sala de aula, distinguem-se as seguintes situações:

1. o método adotado parte da escolha pessoal da diretora ou da coordenadora pedagógica, o que é justificado pela prática anterior que possuem com as atividades do método, conforme observa Carvalho (1986); 2. a escolha é definida em função de determinações governamentais; 3. a escolha recai sobre a decisão da professora, segundo Menezes (1987) e Araújo (1993); 4. a escolha é consensual entre as professoras alfabetizadoras, de acordo com Oppido (1988), Engers (1978).

Percebe-se, de forma evidente, que ocorrem grandes variações de métodos escolhidos e adotados pelos professores. As pesquisas consultadas para a realização deste trabalho restringem-se às professoras bem-sucedidas e isso impede uma reflexão sobre os aspectos de sucesso e insucesso. As pesquisas analisadas não permitem eleger o melhor método de alfabetização. Apesar disso, nota-se que a segurança no uso do método é um dado constante e um traço elementar para um bom trabalho em turmas de alfabetização. Esse aspecto ocorreu, também, no depoimento dado a Ávila (1989) em seu estudo de caso.

O importante é ter segurança no método, embora não exista um método melhor do que o outro. O professor tem que saber o que está fazendo, e por que está usando um método. Nunca uso um método sem estudar bem antes. Também vou refazendo o método conforme o grupo – acho mesmo que já tenho o meu próprio método (Prof VE / ÁVILA, 1989, p. 58).

Para algumas alfabetizadoras investigadas por Ávila (1989) e Oliveira (1989), os critérios utilizados para a escolha do método são: a segurança na adoção da metodologia e / ou a crença de que aquele é o melhor procedimento a ser seguido.

De acordo com Oppido (1988), as professoras por ela investigadas manifestam, em muitos momentos, que os métodos de alfabetização analítico, sintético ou misto não constituem a questão mais importante na alfabetização; o que importa é a adaptação do método às características da turma, a segurança que a professora demonstra ao usar o material.

Apesar da mudança de paradigma ocorrida nas escolas a partir de 1980, percebe-se que não ocorre ruptura com os métodos sintéticos e nem mesmo a preferência pelo uso dos analíticos.

A partir dos dados analisados, conclui-se que existe uma preferência das professoras pela utilização de um método próprio. Verifica-se que a escolha por diferentes métodos, evidentemente, não tem importância em si. A sua validade está no uso que dele faz a professora; é importante considerar a prática social da alfabetizadora, a sua consciência acerca do próprio aluno, o tratamento dado a ele, o respeito a seu ritmo e a suas eventuais dificuldades na aprendizagem.

O depoimento de uma professora pesquisada por Oliveira (1989) ilustra o que se percebe nas falas das professoras analisadas. Elas confiam no trabalho que desempenham em sala de aula e direcionam sua prática pedagógica segundo os valores que as orientam, independentemente do que esperam os outros envolvidos no processo.

Em 1983, o fônico estava no auge, ninguém falava mais em global. Eu falei para a x: “Olha, eu trabalho com qualquer método. Mas quero trabalhar com o global” .Ela falou – ‘Nossa, e se você sair de licença, quem vai ficar com a sala? Ninguém mexe com o global mais aqui’ ( Prof./ OLIVEIRA, 1989, p.75).

Ela me deu a primeira sala e falou:

Aqui você tem os cartazes dos três porquinhos.  
Estava tudo amassado, eu pus debaixo do colchão, arrumei tudo, pus taletas... Eu acho que o alfabetizador tem que ter metas de trabalho, independentemente de que mãe de aluno vá te aborrecer. Eu sou assim, carinhosa mas exigente. Em casa você não tem linha de conduta? O professor tem que ter essa linha de conduta e trabalhar em cima dela. Quando foi no mês de abril, nós já tínhamos terminado todos os cartazes, eu já tinha trabalhado com as sentenças do 5º. cartaz, com as porções de sentido do 3º. cartaz e com as sílabas do 1º. cartaz. A x levava as composições dos meninos para o Instituto, naquela época fazia curso lá. Deu uma 2ª. série! (...) No ano seguinte eu trabalhei com o “Cachorrinho Fujão.” Esse ano comecei com o silábico. O fônico eu já cansei.  
Eu gosto de variar, depois de dois ou três anos, eu canso” (Prof./ OLIVEIRA, 1989, p. 76).

A análise da adoção dos métodos utilizados pelas professoras permite indagar a respeito da posição dos métodos adotados pelo professor e do seu papel na aprendizagem inicial da criança. A análise dos depoimentos das autoras estudadas nesta pesquisa indica divergências quanto à utilização de métodos na alfabetização. Essa diferença de métodos é justificada pelas concepções teóricas articuladas em suas pesquisas. Algumas pesquisadoras aconselham o uso

de um método porque acreditam na necessidade de estimular as esferas cognitivas e formais que facilitam o aprendizado da leitura e da escrita.

Outras pesquisadoras não aceitam nenhum método. Compartilham da idéia de que o professor deve respeitar a experiência da criança na construção da sua linguagem escrita, com a mínima intervenção possível, e evitar a correção de erros. Formulada há muitos anos, a teoria do ensaio e erro difunde a expectativa de que não se deve corrigir o aluno, respeitando as suas fases de desenvolvimento.

No depoimento de Ávila (1989), percebe-se sua preferência pela teoria de Piaget. Ela identifica as concepções teóricas que fundamentam a prática das professoras.

O sucesso da professora é o sucesso das crianças que se tornam produtoras de texto, que se questionam sobre o mundo em que vivem, que vão construindo sua autonomia e re-construindo suas concepções de relações sociais (ÁVILA, 1989, p. 155).

M.I afirma a propósito de sua proposta pedagógica: penso que é no grupo que se dá o processo de construção da leitura e da escrita - é a interação dos pares, um leva o outro, não importa que tenham todos a mesma tarefa- cada grupo vai realizar de acordo com seu nível e eles discutem, trocam entre si (Prof. ÁVILA, 1989, p. 112).

Nesse último trecho, observa-se que a professora identificada como bem-sucedida opta por trabalhar com o construtivismo, característica muito comum entre as educadoras, a partir de 1980.

### **2.3.2 Desenvolvimento do trabalho em sala de aula**

Na pesquisa configurada como estudo de caso, desenvolvida por Abud (1986), observa-se que todas as professoras desenvolvem um trabalho contínuo e simultâneo de análise-síntese e de síntese-análise; tal processo é denominado pela pesquisadora de método misto ou analítico sintético.

A seqüência utilizada é a seguinte:

- \* apresentação das palavras escolhidas para se trabalhar com os alunos, que se dá primeiro oralmente e depois na forma escrita, em cartazes e no quadro-negro;
- \* identificação das letras das palavras;
- \* inserção pelos alunos das palavras escolhidas em frases comuns;
- \* decomposição da palavra em sílabas e apresentação de toda a família silábica;
- \* anotações das palavras faladas pelos alunos, no quadro;

- \* formação de novas palavras a partir de sílabas;

- \* utilização de recursos de fixação: os alunos são levados a reconhecer e a identificar, de forma sistemática, certas palavras; essas palavras são escolhidas ou são novas e aparecem com seus significados, ou ainda, são inseridos em frases.

- \* os textos das cartilhas são utilizados posteriormente como mais um recurso de fixação e verificação de leitura individual.

As cartilhas não são os únicos instrumentos de trabalho das professoras pesquisadas por Abud (1986). As palavras apresentadas aos alunos, ou formadas por eles, são, gradativamente, trabalhadas pelas professoras, que as utilizam na construção de textos ditados pelos alunos e escritos no quadro negro.

Como material suplementar, é indicado pela autora o uso de textos mimeografados feitos pelas próprias professoras, revistas, livros de histórias infantis, etc. A exploração desses recursos didáticos, segundo depoimento de Abud (1986), tem como objetivo apresentar a escrita para os alunos na forma visual e sonora mais atrativa; pois, para as professoras, é preciso que o aluno queira aprender, e esta é uma das maneiras que elas encontram para motivá-los.

(...) a palavra escrita constitui um recurso visual fundamental, acompanhada, muitas vezes, de ilustrações claras e significativas, proporcionando aos alunos a compreensão de como a forma sonora da fala está representada na escrita, resultando o reconhecimento e o entendimento do seu significado pela leitura e escrita (ABUD, 1986, p 76).

Há também o desenvolvimento de atividades para a aquisição de habilidades específicas, tais como expressão oral, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, orientação espaciotemporal.

Por meio desses recursos, as alfabetizadoras estimulam seus alunos, enfatizam o autoconceito positivo, valorizam, enfim, suas conquistas e suas possibilidades de trabalho. Essa interação estimula os alunos a responderem ao aprendizado de forma positiva, pois são estimulados a desejar o conhecimento.

No trabalho de pesquisa de Carvalho (1986), percebe-se, quanto à metodologia adotada, uma atuação muito similar à da pesquisa de Abud, desenvolvida no mesmo ano. Observa-se que as professoras utilizam, de forma geral, três princípios básicos: usar palavras



conhecidas das crianças; introduzir uma palavra chave; para explorar bem as experiências das crianças; aproximar o método da realidade do aluno.

Um aspecto relevante, observado por Engers (1987), relaciona-se à análise da metodologia utilizada por vinte professoras. Apesar de adotarem métodos diferentes, as professoras exploram o lúdico e este é um recurso comum a todas. Percebe-se, assim, na atuação dessas educadoras, a exploração da cor, da forma, as dramatizações, as histórias, os passeios como ponto de partida para a apresentação de palavras novas. Dessa forma, elas mantêm seus alunos motivados para a aprendizagem.

O destaque nos recursos didáticos das alfabetizadoras refere-se ao uso de jogos, de músicas e de expressão corporal, como recursos importantes para se trabalhar com a criança na fase de alfabetização.

Diferentemente da análise realizada na pesquisa de Engers (1987), Menezes (1987) descreve que as três professoras de sua amostra desenvolveram o processo de alfabetização, em três etapas:

- \* o estudo das vogais;
- \* o estudo das famílias silábicas;
- \* a formação de palavras novas.

Segundo as três professoras, a última é a etapa mais longa do processo porque apresenta várias dificuldades silábicas (lha, nha, cha, ssa) para as crianças vencerem. Denominam essa etapa de “momento da descoberta” porque é nesta fase que as crianças descobrem que já sabem ler e, de repente, querem ler tudo que está no quadro-de-giz, além de duas ou três páginas da cartilha ao mesmo tempo.

Apesar de parecerem semelhantes em suas práticas, as professoras demonstram algumas diferenças em relação à pragmática da alfabetização. A leitura e a escrita são trabalhadas paralelamente pelas professoras B e C, que estimulam as crianças, desde o início do processo, a ler tudo que é escrito no quadro-de-giz, nos cadernos, nas folhas mimeografadas e a escrever tudo que lêem.

Quanto à necessidade de se relacionar a leitura com a escrita, a professora B assim se expressa:

O que faz os meninos aprenderem é porque eu boto pra ler tudo que eu escrevo no quadro e nos exercícios, mesmo que eles ainda não saibam (Prof. MENEZES, 1987, p. 132).

Com a professora A, o processo ocorre de forma diferente. As atividades de leitura e escrita caminham separadamente. As crianças são pouco estimuladas a escrever; a professora A não tem a mesma exigência das professoras B e C. No entanto, no final do ano letivo, constata-se que os alunos das professoras B e C têm melhor domínio do código escrito do que os alunos da professora A; mas estavam todos alfabetizados.

As cartilhas, segundo a análise de Menezes (1987), servem de importante instrumento de leitura utilizado pelas professoras. São escolhidas, entre aquelas selecionadas pelo governo, as seguintes: Eu gosto de aprender (professora A); Cartilha ABC (professora B); Alô amiguinho (professora C). As duas primeiras cartilhas são usadas a partir do estudo das famílias silábicas, nas classes das professoras A e B. Na classe da professora C, a cartilha passa a ser usada a partir do período preparatório ou de prontidão. As professoras têm como objetivo treinar habilidades de prontidão, exercitar a memorização das sílabas e treinar a leitura de palavras e frases. A partir da descrição de Menezes (1987), da utilização da cartilha em sala de aula, percebe-se que ela funcionava também como um recurso visual para a apresentação das palavras. As crianças recebem, ainda, uma segunda mensagem na apresentação do material: elas devem associar o aprendizado a sentimentos positivos, como o amor. É significativo o depoimento da professora B, investigada por Menezes (1987).

Hoje vocês vão ter uma surpresa. Vocês vão adorar! Vocês vão receber a cartilha. Olhem como é bonita! (mostrando o livro à classe). A gente tem que amar o nosso livro, conservando o limpo o ano todo. O livro é muito importante para a nossa vida, é através dele que vocês vão aprender a ler para passar para a segunda série. Vamos pegar no livro com muito carinho, com cuidado e com o amor (Professora B. MENEZES, 1987, p. 140).

Na sala de aula, ainda segundo a pesquisadora, não há espaço para um trabalho com as crianças sobre a função social da escrita. Ao aprender a ler e escrever, o objetivo do aluno é, sobretudo, passar de ano. A leitura no livro, os exercícios de cópia e o ditado são as atividades básicas realizadas na sala de aula para exercitar a leitura e a escrita. Essas atividades, segundo a análise da pesquisadora, pouco têm a ver com as experiências da criança e com seu contexto lingüístico.

O ditado é realizado para avaliar a escrita de palavras do universo das cartilhas, e predomina a preocupação de impedir a ocorrência de erro. Observa-se, então, o uso de uma linguagem estereotipada e silabada (lei-te, pas-sa-ri-nho). A cópia é realizada de maneira contextualizada, com o objetivo de fixar a grafia correta das palavras e de organizar a escrita; observa-se, também, o traçado das letras, a pontuação, a margem do papel, o espaçamento entre as palavras, a separação de sílabas, no final de linha. Nesse contexto, as crianças não têm oportunidade de criar seu próprio texto.

Observa-se que as quinze professoras entrevistadas por Oppido (1988) trabalham de forma semelhante. Elegem uma palavra-chave, e incentivam as crianças com a apresentação de brincadeiras, histórias, jogos, objetos e desenhos. Destacam e trabalham a sílaba principal; fecham a família silábica e trabalham as demais sílabas, até passarem para a formação de novas palavras.

Quanto à introdução das famílias silábicas, as professoras, no geral, seguem a ordem das cartilhas e não se registram questionamentos a respeito. O uso do material didático, nessas escolas, visa à estimulação da aprendizagem, à apresentação e à fixação de orações, de palavras e de sílabas, em atividades de leitura e de escrita. Os materiais são considerados necessários pelas professoras e, algumas vezes, imprescindíveis.

As professoras justificam a necessidade desse material, não apenas como motivação para tornar o processo mais agradável, mas, principalmente, para o aluno ter contato direto com a possibilidade concreta de leitura e escrita. Segundo a maioria das professoras, as fichas que elaboram para os alunos são importantes para desenvolver na criança a função de análise-síntese, pré-requisito indispensável à alfabetização. Para elas o uso de material didático específico concorre para a melhoria de desempenho dos alunos e é uma condição para o sucesso em classes de 1ª série.

Ávila (1989), em sua análise sobre a prática da professora, declara a sua preferência pelo método escolhido pela alfabetizadora. Ávila (1989) justifica sua preferência alegando que a escolha da professora coincide com sua escolha metodológica. O método que a professora utiliza é comentado a seguir:

A professora habitualmente não direciona a formação grupal, os grupos se formam espontaneamente. As crianças tendem a agrupar-se por níveis de conceitualizações e há uma grande mobilidade nos grupos, à medida que uma criança evolui de um nível para o outro, ela tende a procurar outro grupo. A professora também constatou esse

fato e, muitas vezes, criou situação para uma reestruturação de alguns grupos, visando uma heterogeneidade interna (ÁVILA, 1989, p. 53).

Para este trabalho hoje vamos mudar um pouco os grupos. Quem sabe o Lu vem sentar com o Rafa e a Tati, vem também, Marce... (prof. ÁVILA, 1989, p. 54).

Analisando a forma como M.I. trabalha com os alunos, o lema liberdade com responsabilidade, buscando cumprimento do planejamento, a combinação de regras e tomada de decisão diante de conflitos, podemos encontrar na base de tudo a busca da construção da autonomia pelas crianças (ÁVILA, 1989, p. 67).

Em sua análise das entrevistas e observações realizadas com as professoras de sua amostra, Coelho (1989) expressa que existe uma autonomia das professoras em escolher e utilizar seus recursos pedagógicos, conforme descrito a seguir:

O depoimento das professoras, revelado em entrevistas, em relação às propostas pedagógicas em sua escola é que elas existem a nível formal, mas na realidade, cada professora tem a liberdade para trabalhar livremente e não percebe que o seu trabalho está integrado com o de outras classes da escola. Em quatro escolas, as professoras contam com coordenação pedagógica, em outras quatro, contam com a colaboração da direção da escola e da supervisão. Mas percebe-se que o êxito do trabalho da maioria das professoras não depende do apoio ou mesmo de proposta pedagógica existente na escola que possa justificá-lo. Parece estar vinculado a sua iniciativa, compromisso e autonomia em sala de aula (COELHO, 1989, p. 55).

Quanto aos procedimentos de alfabetização relatados pelas professoras pesquisadas por Coelho (1989), observa-se que são variados e dependem das características das turmas e de seus próprios estilos de ensino. As pesquisas de Coelho (1989) e Ávila (1989) são desenvolvidas no mesmo ano; apesar disso, a primeira pesquisadora focaliza um universo de amostras dez vezes maior e não demonstra nenhuma expectativa pessoal em relação aos métodos adotados pelas alfabetizadoras.

Os professores, na pesquisa de Coelho (1989), adotam diferentes cartilhas. Entretanto, a maioria delas utiliza esse material como um recurso auxiliar. O que aproxima as professoras observadas por Coelho das demais é que, independentemente do método adotado, usam muito pouco o material didático editado. Há uma tendência a não usar a cartilha e a valorizar o material desenvolvido pelas professoras, durante a exposição das aulas ou a partir do contexto da sala de aula.

O depoimento das professoras investigadas por Coelho (1989), quanto ao uso das cartilhas adotadas, demonstra o pouco uso que a professora faz do material didático.

Gosto de cartilhas finas com figuras grandes e coloridas, letras grandes e bem legíveis, textos pequenos. “Hora Alegre”, de Gilda Meireles, é a que mais se aproxima, mas na realidade não gosto muito de nenhuma das que conheço. Fujo muito da cartilha, trabalhando com textos mimeografados que eu mesma preparo (Prof E /COELHO, 1989, p. 58).

Uso mais de duas cartilhas, de preferência “A pata nada” e “No reino da alegria” e outras mais que a escola tem (...) mas não as vejo como necessárias para a alfabetização (Prof J./ COELHO, 1989, p. 62).

Não dou grande importância à cartilha, mas acho que ela ajuda a criança a fazer a lição de casa e, também, as mães gostam de ver a cartilha para acompanharem a aprendizagem da criança. A cartilha é mais um guia para a professora e para os alunos (Prof I./ COELHO, 1989, p. 61).

Uma das alfabetizadoras investigadas por Araújo (1993), segundo a descrição da pesquisadora, utiliza a cartilha, mas com a ordem de apresentação alterada; a alfabetizadora também cria outros exercícios e textos complementares, com base em suas experiências anteriores.

Em contraposição, a outra professora, também observada por Araújo (1993), adota livro didático, que é acompanhado do manual do professor, de um caderno de exercícios, de um conjunto de cartazes com dez lições e fichas das sentenças, etc. Faz parte ainda desse material o livro de leitura intermediária, acompanhado do manual do professor, e o de leitura básica da 1ª. série.

Araújo (1993), assim como Ávila (1989), revela em sua análise a expectativa de encontrar a alfabetizadora bem-sucedida utilizando o método global adotado pela professora B. Segundo a pesquisadora, esse método parece ser o que melhor atende à teoria construtivista de alfabetização. Embora considere o método global o mais eficaz para alfabetizar, Araújo (1993) critica o posicionamento da professora B, que é similar ao da professora A. As professoras realizam um pequeno número das atividades propostas pelo material didático adotado e seguem poucas orientações. A pesquisadora, no depoimento transcrito a seguir, critica o posicionamento da professora B, observando que ela desconhece os fundamentos do método global.

Verificou-se, também, através da observação de algumas atividades, que a professora B não conhece os fundamentos teóricos do método global de contos, chegando

mesmo a utilizar-se de atividades características do método silábico (ARAÚJO, 1993, p. 114)

Entretanto, apesar da crítica em função do não-uso e do mau uso do método global, Araújo (1993) declara que, teoricamente, as atividades realizadas pela professora são mais avançadas que as recomendadas pelo manual, já que ocorre a valorização da produção de cada aluno. A professora cria atividades de acordo com as necessidades e dificuldades individuais dos seus estudantes.

O ambiente escolar, de maneira geral, explora com mais intensidade dois aspectos da inteligência: o verbal e o lógico-matemático. A proposta pedagógica da professora B rompe com essa posição e explora as inteligências visual, auditiva e sinestésica dos alunos. A professora apresenta um comportamento inovador em uma época em que a inteligência emocional não estava difundida.

A professora A também apresenta aos alunos três formas diferentes do alfabeto de letras: a imprensa maiúscula, a cursiva maiúscula e a minúscula. Esta prática tem como objetivo permitir aos alunos o aprendizado de transpor a letra de imprensa para a letra cursiva, desde o início do processo. E, também nessa fase, a professora A apresenta para os alunos textos para leitura e interpretação.

As professoras A e B apresentam, ao longo do ano, situações desafiantes para os alunos, oferecendo atividades adiantadas para o nível em que eles se encontram.

As atitudes tomadas pelas professoras investigadas por Abud (1986) revelam que elas estão conscientes da presença em suas salas de aula de diferentes tipos de alunos; a classe tem alunos que aprendem mais rapidamente e aqueles que seguem um ritmo de aprendizagem mais lento e exigem maior atenção. Segundo a pesquisadora, as professoras acreditam no sucesso dos seus alunos e, inclusive, mantêm todos na mesma sala, porque os que aprendem com mais dificuldade são estimulados pelos que têm mais facilidade.

Percebemos que, na metodologia de todas as professoras investigadas pelas pesquisadoras, existem comportamentos recorrentes, como o respeito ao conhecimento do aluno.

### 2.3.3 Avaliação do aprendizado

Ainda dentro da categoria Ensino da leitura e da escrita destaca-se como elemento de análise a avaliação que as professoras fazem do aprendizado dos alunos. O conjunto dos trabalhos analisados indica que as professoras fazem uma avaliação contínua do seu aluno, com o propósito de melhor conhecê-lo e de ajudá-lo no processo de aquisição do conhecimento. Algumas alfabetizadoras não utilizam as avaliações formais, justificam-se alegando que o acompanhamento individual que oferecem ao aluno permite conhecer seus avanços e dificuldades.

Esse acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno permite às professoras avaliá-lo de uma forma particular e diferenciada. As propostas de atividades não são produzidas diferenciadas para cada aluno; o que as distingue é o modo como os estudantes realizam as atividades, como produzem seus textos, como escrevem as palavras do ditado, como montam palavras com letras móveis, fazem leituras e realizam tarefas sobre textos lidos. Enquanto os alunos respondem por escrito às perguntas ou resolvem outros exercícios, as professoras passam, de carteira em carteira, fazendo a avaliação contínua da atividade, fornecendo orientação individual. As professoras procuram valorizar a produção escrita do aluno, incentivando-o a persistir no aprendizado. No depoimento de pesquisadoras e professoras observadas, percebe-se que o acompanhamento diário dos alunos permite conhecer a necessidade de cada estudante e valorizar suas potencialidades.

As professoras levam em consideração a criatividade do aluno e o que eles têm para dizer, verificando se eles sabem “o que” escrever e “como” escrever. (ABUD, 1986, p. 130)

As professoras percebem a dificuldade como algo natural e que indica que o aluno está no caminho para o aprendizado correto (ARAÚJO, 1993, p. 65).

A avaliação se dá pela observação constante das atividades realizadas pelas crianças diariamente. De nossa parte, também estivemos constantemente avaliando os níveis e as conseqüentes mudanças pela observação direta da escrita espontânea das crianças e, em alguns casos, sistematizamos uma situação para avaliar a evolução do aluno. A avaliação que fazemos é diária. Todos os dias passo exercícios, tomo lição de leitura e sei se eles estão aprendendo ou não. Se não estão aprendendo, ensino novamente. Após cada unidade, faço uma provinha para dar uma nota, porque a escola pede, acho que essa prova não é necessária. A gente avalia o crescimento do aluno todos os dias; se ele está aprendendo a ler e a escrever. Isso a gente sabe pela assistência individual que dá durante o ano (Prof. MENEZES, 1987, p. 75).

Quando um aluno não conseguia ler uma palavra, a professora não lia para ele, mas orientava-o nessa atividade, mostrando-lhe sílaba por sílaba (ARAÚJO, 1993, p. 113).

A intervenção do professor depende da abordagem do método adotado, mas, de modo geral, o professor atende particularmente seus alunos, mostrando-lhes mais de perto o que é necessário para que aprendam, auxilia-os com mais frequência e dá a eles explicações extras. A professora não se relaciona com todos os alunos da mesma maneira, assim como cada aluno responde ao professor de forma diferenciada. No entanto, não houve nenhuma informação nas pesquisas analisadas que indicasse a predileção ou preocupação da professora por qualquer aluno, diferenciando-o dos demais. As professoras se mostravam, segundo a percepção de Araújo, 1993, a partir dos dados coletados, sensíveis à condição de seus alunos e a seu desejo de alfabetizá-los.

Quando as professoras da pesquisa de Araújo (1993) valorizam o conteúdo do texto, sua coesão, sua coerência e sua unidade temática, compreendem que a escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras ortográficas e gramaticais. Elas usam métodos diferentes, no caso, silábico e global, e valorizam a produção do aluno, seus acertos e fazem, segundo declaração da pesquisadora, a auto-avaliação de suas práticas em sala de aula, conforme assinala Araújo (1993):

As professoras A e B declararam ainda que, quando avaliam seus alunos, elas se auto-avaliam. “Consideram as dificuldades dos alunos em não aprender não apenas como um problema deles, mas como uma falha do ensino, e procuram ensinar de maneira diferente, buscando novos procedimentos”. (ARAÚJO, 1993, p. 123)

Alguns acreditam ser desnecessária a realização de “provas” e a atribuição de conceitos; entretanto, adotam tais procedimentos para satisfazer uma exigência legal. Nas transcrições apresentadas a seguir, uma pesquisadora e uma professora atribuem importância para o sistema de avaliação porque acreditam que esta é uma forma de acompanhar o progresso do aluno.

... a observação do aluno no dia-a-dia, o progresso que cada um faz dentro de suas possibilidades, a orientação constante quando se percebe dificuldade, o estímulo aos acertos e o elogio apropriado e inteligente, no momento certo, é que realmente fazem parte do processo de acompanhamento que elas adotam e que pode ser chamado de avaliação contínua do tipo formativa (COELHO, 1986, p. 63).

Procuro os acertos, aceito os erros sem repressão.  
Conheço cada aluno meu, pela letra.



Observo individualmente. Avalio o progresso de cada um dentro de suas possibilidades. Coloco visto nas correções e conceitos por exigência da escola (Prof. / COELHO, 1989, p. 61).

Engers não faz referência direta à avaliação da aprendizagem, mas enfatiza o respeito que as professoras têm pelas etapas do desenvolvimento da criança e ressalta a afetividade como fatores fortes de estímulo ao estudante.

As crianças são respeitadas pelas professoras, não são desvalorizadas porque lêem “errado” ou devagar. Na terminologia da professora investigada por Ávila (1989), não existe erro, mas muitas palavras e formas de encorajar a criança. Nesse sentido, o erro é visto como construtivo. Ele faz parte do processo de evolução da escrita da criança, é condição para que ela aprenda; mas nem todas as pessoas envolvidas com o aluno pensam dessa maneira.

O atendimento dado ao aluno pode ser em grupo ou individual, conforme aparece nos dois exemplos encontrados nas pesquisas analisadas:

A professora escreve no quadro um texto sobre a semana Farroupilha, a partir das idéias trazidas pelas crianças. Jana oferece-se para ler o texto em voz alta. A professora abraça-a e vai com ela próximo ao quadro. A menina vai lendo em voz baixa, decifrando o texto lentamente. Os colegas começam a impacientar-se, porque era para todos ouvirem a leitura.

Mi diz: - Jana, eles não têm muita paciência para ouvir, porque lê devagar, mas é importante que tu leias. Vamos fazer o seguinte: tu convidas um grupo para ler contigo, depois tu vais ler só para mim. Jana chama quatro colegas e fazem uma leitura em coro. Depois toda a aula lê em conjunto e, por fim, Jana lê só para a professora, enquanto os outros copiam o texto do quadro (ÁVILA, 1989, p. 124).

Os deveres de casa eram corrigidos individualmente, pela professora B, enquanto as crianças estudavam a lição no livro ou faziam algum exercício da aula. Se havia erros, eram mostrados aos alunos e a professora pedia-lhes que os corrigissem imediatamente (MENEZES, 1993, p. 123).

A transcrição apresenta a seguir um diálogo entre uma professora que adota o referencial teórico do construtivismo e seus alunos; eles estão em uma situação de avaliação formal:

Profa. - Vamos fazer um ditado, então? Como é que vocês querem o ditado? Mostro uma palavra e apago e vocês escrevem? Como?

Crianças - Não! Tu dita e a gente escreve, sem olhá.

Profa. - Então todos vão escrever, tá? Cada um do seu jeito. Não existe : “eu não sei”. Todos sabem escrever.

L.C. - Eu vou escrever do jeito que eu sei!

Rafa - Na nossa aula não tem errado, a gente faz como sabe e vai sempre sabendo mais.

Jana - A gente escreve do jeito que acha que é.

Rena - Um dia a gente vai chegar no jeito bem certo!

Fel - Pois é, mas eu não sei como é que vai ser isso. Se a gente escreve errado, porque esse jeito ainda não é o bem certo e a professora mente que tá certo, então como é que a gente vai saber o que é o certo e que é o errado?

Rafa - Depois, a gente mesmo vai corrigindo os erros. Um dia a gente vai saber bem o certo, mas é pela gente – a gente experimenta de um jeito, de outro, olha dos colegas, vê nos livros...

Lu - Pois é, mas a minha mãe diz que é errado o que eu escrevo.

Rafa - A minha também diz que tá errado e eu digo que não é errado, que esse é o jeito que eu sei agora e ela diz que eu tenho que apagar e fazer certo.

Profa. - Eu vou explicar para vocês: a mãe e o pai já estão num ponto em que eles escrevem com todas as letras, mas eles não sabem que para a pessoa chegar neste ponto, ela passa por muitos momentos e tem momentos em que ainda não se escreve com todas as letras, mas esse momento é importante pra gente saber ler e ser escritor. Vocês são escritores, não são? Nós não estamos escrevendo um livro?

Rafa - Eu não vou mais apagar. Digo que é o meu jeito e pronto!

Profa. Agora isso é um assunto sério. Escutem bem. Nós estamos diante de um problema. Como vamos resolver?

Lu - A gente não apaga!

Fel - A gente diz que vai apagar e guarda!

Afo - A gente diz: mãe, eu não sei do jeito que tu sabes.

Profa. - Então vamos conversar: A mãe de vocês só quer ajudar. Ela não está errada. Nós tínhamos que achar uma solução que não magoasse a mãe ou o pai e que não atrapalhasse vocês. Cada um aqui está construindo a sua escrita. Vocês discutem, procuram no “batalhão de letras” nos cadernos, nos livros...

Thi - Aquela “tia” que deu aula ontem também disse que estava tudo errado e que as outras salas eram melhores do que a nossa. Disse que a gente não sabe nada e encheu o quadro de coisas.

Profa. - Então, nós vamos ter que achar um jeito de lidar com as pessoas que não entendem o nosso trabalho. Nós vamos ter que fazer os outros nos entenderem. Vamos pensar sábado e domingo sobre isto e na rodinha. Segunda-feira vamos voltar neste assunto. Agora, o importante é o seguinte: acreditem em vocês, vocês sabem escrever. Escrevam sempre. Agora o ditado, vamos ver cada um escrevendo do seu jeito (Prof. / ÁVILA, p. 127-128).

A professora trabalha a ortografia das palavras, colocando perguntas para os alunos; ela escreve as palavras no quadro e pede que eles façam observações e comuniquem a ela o que descobriram.

Ela trabalha fazendo com que os alunos formulem hipóteses e, num certo momento, mostra a forma que é considerada correta e dá explicações (p. 126).

A professora discute com os alunos a concepção do erro, mostra seu caráter relativo e, ainda, deixa claro que a alfabetização é um processo gradual, lento e supõe diferentes etapas de evolução. Ávila (1989) se utiliza de um referencial teórico baseado nas teorias de Piaget, Chosmsky e Ferreiro para justificar o comportamento da professora de sua amostra, diante do erro ortográfico dos alunos.

Entre os instrumentos de avaliação, o ditado é bastante utilizado para verificação da aprendizagem, mas também como uma estratégia na fixação de palavras e frases trabalhadas

no dia-a-dia. Na avaliação diária, outros instrumentos são citados pelas professoras como formas de verificação da aprendizagem e progresso dos alunos.

Considerando a avaliação, existem alguns recursos empregados pelas professoras bem-sucedidas que coincidem com as características que são descritas por Tardif (1996). A título de ilustração, destaca-se: a avaliação inclui tarefas contextualizadas, os professores valorizam a linguagem do aluno e a utilizam no processo de leitura e de escrita, as tarefas são conhecidas antes da avaliação, a auto-avaliação faz parte da avaliação.

## CAPÍTULO 3

### **Indícios para compreensão de características da prática pedagógica de alfabetizadoras bem-sucedidas**

Neste capítulo, retomo e sintetizo as questões mais significativas identificadas no processo de desenvolvimento deste trabalho e aponto indícios que possibilitam a compreensão de semelhanças e diferenças na atuação das setenta e cinco professoras investigadas nos nove trabalhos analisados. Ao final deste capítulo, apresento sugestões para pesquisas futuras, pois algumas lacunas identificadas nos trabalhos pesquisados necessitam, ainda, ser submetidas a outras investigações.

Faz-se necessário esclarecer que as experiências de fracasso ou de sucesso no ensino não podem ser relacionadas apenas às competências particulares dos professores. Uma visão ampla da alfabetização permite vê-la como um processo que sofre intervenções constantes de elementos internos e externos á escola.

Conforme indicado na introdução deste trabalho, focalizamos a análise das pesquisas nas categorias recorrentes examinadas a fim de detectarmos semelhanças e diferenças nas características da alfabetizadora bem-sucedida. O perfil estabelecido pela análise das categorias demonstra que as professoras investigadas possuem, em sua maioria o curso de magistério, metade delas possuem curso superior e, em relação ao tempo de experiência na alfabetização de crianças, identificamos muitas professoras consideradas bem-sucedidas com pouco tempo de experiência em classes de alfabetização.

A avaliação das características da alfabetizadora bem-sucedida, segundo as pesquisas analisadas, revela a existência de aspectos semelhantes na prática pedagógica dessas educadoras. Passamos, em seguida, a comentar esses aspectos.

O relacionamento entre a professora bem-sucedida e seu aluno é repleto de um forte vínculo afetivo e de muita responsabilidade com o processo de alfabetização. As alfabetizadoras respeitam seus alunos, suas dificuldades e suas conquistas; e revelam atitudes que demonstram o interesse que têm pelas suas histórias. Algumas justificam esses comportamentos apontando a primeira série como um momento importante na vida das crianças, considerando que ele representa uma possibilidade de mudança.

Destaca-se, ainda, a forma como a professora recebe seu aluno, nos primeiros dias de aula, acolhendo-o e adaptando-o ao novo contexto. As professoras, de forma geral, acolhem as falas dos alunos e as utilizam como ponto de partida para a prática da leitura e da escrita. Nos relatos das professoras, que foram transcritos pelas pesquisadoras, percebe-se que a comunicação entre as alfabetizadoras e os alunos revela carinho e respeito para com eles.

A análise dos trabalhos indica que, embora pouca ênfase seja dada ao planejamento, todas as pesquisadoras o citaram em seus trabalhos. Verifica-se, ainda, que a organização das professoras é, freqüentemente, substituída pela alteração de seus planos, pois elas trabalham com os recursos encontrados na sala de aula. Desse modo, as crianças, de forma implícita ou explícita, participam do planejamento das aulas, modificando-o ou interagindo com ele.

A análise das observações realizadas pelas pesquisadoras permite concluir que as alfabetizadoras bem-sucedidas orientam suas aulas de acordo com as necessidades e características da turma. O planejamento e o material didático são modificados para atenderem às necessidades que surgem no cotidiano.

Pode-se depreender, da análise dos trabalhos, que as professoras estabelecem um compromisso com seus alunos e se esforçam para fazer o melhor trabalho; também não permitem que seus alunos ignorem o compromisso com o futuro, a necessidade de se alfabetizarem. Este compromisso é feito de tal forma, que professor e aluno se esmeram no cumprimento de suas funções, estabelecendo uma reciprocidade, graças à qual se ajudam e cumprem suas tarefas. A análise aqui desenvolvida fundamenta-se nos depoimentos das professoras investigadas que enfatizam o seu envolvimento pessoal na alfabetização, conforme aparece no trecho abaixo citado.

Encaro o aluno como um ser inacabado, um projeto, um ser consciente no mundo.  
... o centro da alfabetização é o planejamento – planejamos cada dia de aula e as crianças sabem que precisam cumprir o planejamento – isso está presente sempre. Ao mesmo tempo em que entra a poesia de Quintana “O Batalhão das Letras” entra o nosso planejamento, as nossas regras de grupo. As coisas vão sendo construídas aos poucos (Prof. ÁVILA, 1989, p. 107).

Na análise da atuação das alfabetizadoras, a avaliação do aprendizado guarda estreita relação com os princípios pedagógicos e sociais, com a concepção de educação, de aprendizagem e, por decorrência, do ensino e do método que os educadores adotam.

De forma geral, percebe-se que a avaliação, mais importante, que se refere ao aprendizado do aluno, é feita com a professora percorrendo as carteiras, uma a uma, para verificar em qual fase do processo da alfabetização o aluno está. A partir do conhecimento do aluno, a professora detecta suas dificuldades e oferece o recurso metodológico que melhor o atende.

Quanto aos princípios orientadores do trabalho utilizados pelos professores procurou-se identificar as crenças que orientam as professoras no processo de ensino-aprendizagem. Identificam-se três princípios fundamentais que orientam o comportamento das alfabetizadoras: a confiança na competência do aluno, a valorização da linguagem do aluno e o compromisso com o ensino.

As professoras, além de todas as características citadas, externam um grande amor pelas crianças e revelam uma expectativa positiva quanto ao aprendizado dos alunos. Pode-se considerar que, a partir da expectativa positiva do desempenho dos estudantes, as alfabetizadoras conseguem motivar e fazer com que os alunos se sintam responsáveis pelo aprendizado da leitura e da escrita. O sucesso profissional das alfabetizadoras analisadas pelos pesquisadores parece ser também garantido pela segurança, autonomia, criatividade, envolvimento e responsabilidade no trabalho que executam.

Soares e Maciel (2000) observam que a produção acadêmica e científica sobre alfabetização, no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1980, enfatiza o aspecto psicológico, sobretudo, evidenciando-se as tendências associacionista e psicogenética. Ao longo da década de 1980, devido à forte influência de Piaget na reflexão sobre a alfabetização, percebe-se a predominância da Psicologia Genética piagetiana. Essa tendência reflete-se, também, nos trabalhos analisados sobre o tema alfabetizador bem-sucedido no período compreendido entre 1980 e 1993. Assim, influenciada pela tendência psicogenética, a maioria dos trabalhos desenvolvidos neste período espera encontrar a professora bem-sucedida utilizando as concepções teóricas de Piaget e adotando métodos de alfabetização que se fundamentam nessa teoria.

Entretanto, a amostra de professoras indicadas como bem-sucedidas apresentava profissionais com diferentes concepções teóricas, o que enriquece nossa análise. Além da perspectiva psicogenética, encontra-se a sociointeracionista, e o conceito de construtivismo

permeia muitos dos trabalhos. Entretanto, algumas concepções associacionistas estão também presentes. Logo, diferentes orientações teóricas podem permear o trabalho da alfabetizadora de sucesso, o que, do ponto de vista da concepção teórica básica, contraria a expectativa prévia das pesquisadoras.

Outro aspecto analisado foi o método utilizado pela professora para alfabetizar. Tradicionalmente, a discussão relativa à aprendizagem da leitura e da escrita tem sido centrada, com muita ênfase, na eficácia do método. Além disso, uma das preocupações do professor, diante da tarefa de alfabetizar, é encontrar o melhor método para ensinar a criança a ler e a escrever. Isso se deve à tradição pedagógica, segundo a qual os métodos de ensino são vistos como caminhos para atingir um fim e, como tal, uma forma de garantir ao professor caminhar com segurança no processo da alfabetização. O ato de ler é considerado uma habilidade, e a leitura é um momento específico de aquisição de uma técnica para a qual está voltada a ação pedagógica.

Nas pesquisas analisadas, entretanto, não houve unanimidade quanto ao método escolhido para alfabetizar. Pelo contrário: houve adoção de diferentes metodologias pelos alfabetizadores bem-sucedidos. Na verdade, crianças, em todo o mundo, são alfabetizadas segundo a orientação de diferentes metodologias. A crítica endereçada a um método não exclui a possibilidade de usá-lo; ao contrário, permite entender que a alfabetização é um processo que envolve a adoção de diferentes métodos, podendo, todos eles, garantir o sucesso. Pensar a educação de uma forma global é o porvir da alfabetização. Diz-se isto, com a anuência de Braslavisk quando propõe:

Da nossa parte, não acreditamos que o método resolva, por si, o complexo problema da aprendizagem da leitura. Não é uma panacéia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatores educacionais no seu próprio campo, com o apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas (BRASLAVSKY, 1988, p. 47).

Assim, o processo de construção de conhecimento pela criança exige a ampliação da discussão da didática da alfabetização. As decisões metodológicas pertinentes à alfabetização incluem tomadas de posição que vão além da escolha do método. O método é uma das facetas do processo de alfabetização em que a criança está envolvida.

Em relação às diferenças encontradas na atuação das alfabetizadoras bem-sucedidas, identificamos o manejo de classe e o método adotado para alfabetizar. Verifica-se que a disciplina mantida nas salas é também uma característica diferenciada no grupo das alfabetizadoras pesquisadas, pois elas atuam de forma bastante diferente. A forma de manter a disciplina nas turmas varia de acordo com as características pessoais de cada uma das professoras. Do tradicional ao inovador, o comportamento dessas professoras revela níveis de disciplina diferenciados. Encontram-se, nos trabalhos, exemplos de professoras que cobram rigidamente a ordem na sala e, também, professoras que concedem aos alunos plena liberdade para agirem em classe.

De acordo com a análise realizada, entendemos que a alfabetizadora bem-sucedida é aquela que consegue alfabetizar seus alunos com sucesso, independentemente da concepção teórica que adota, do método que escolhe para alfabetizar ou da sua capacidade de efetuar o manejo da classe.

Os dados obtidos a partir da meta-análise dos trabalhos sugerem que os aspectos mais relevantes para se alfabetizar as crianças com sucesso são elementos de estrutura interna pessoal da alfabetizadora, bem como a expectativa positiva no sucesso do aluno e o envolvimento afetivo forte com o mesmo. Essas condições para a alfabetização bem-sucedida são pontos difíceis de serem trabalhados em cursos de formação de professores. A psicologia pode oferecer à professora recursos para avaliar seu desempenho e superar dificuldades pessoais e de relacionamento; entretanto, não pode dar-lhe condições para transpor os limites e as dificuldades advindas do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Portanto, dentre os fatores determinantes de sucesso da alfabetizadora, apontados pelas pesquisas analisadas neste estudo, contam-se mais os aspectos psicológicos e de relacionamento, com ênfase para o compromisso com o trabalho e com o aluno e tais aspectos não integram a formação pedagógica dessa profissional e, portanto, não podem ser ensinados. Vale lembrar, neste ponto, como psicóloga que sou, que Freud, no texto escrito para a educação (1938), “O sonho impossível”, indica que a educação de crianças só se fará possível quando os educadores, efetivamente, possuírem clareza da criança que existiu dentro deles. Além disso, segundo o autor, as crianças não devem ser reprimidas, mas educadas,



necessitando que os professores realizem um processo de análise ou auto-análise de seus processos internos inconscientes para saberem distinguir tais processos.

Concluir um trabalho acadêmico implica, necessariamente, considerá-lo como um produto parcial de um processo bastante rico de problematização e de análise de uma realidade investigada, nesse caso, os nove trabalhos acadêmicos. Como decorrência desse processo, várias questões vão sendo levantadas, investigadas, algumas podendo obter respostas, outras carecendo de serem encaminhadas para investigações futuras. Supomos que esses condicionantes são inerentes a qualquer processo de pesquisa e não constituem particularidade de nosso trabalho.

Nesse sentido, considerando a complexidade dos dados relacionados na elaboração de uma meta-análise de estudos já desenvolvidos, não é possível abordar, especificamente, questões ou aspectos de caráter didático-pedagógico que transcendem as pesquisas consultadas ou, ainda, relacionam-se com dados que não foram estudados pelas pesquisadoras.

Percebe-se, nos trabalhos analisados, a ausência de informações sobre como as crianças chegam ao final do período letivo. Não se abordam, também, os critérios utilizados para avaliar se as crianças estão, de fato, preparadas para a série seguinte. As pesquisas analisadas não tratam, especificamente, da avaliação de competência dos alunos, abordagem muito utilizada atualmente. Esses dados poderiam e devem ser pesquisados em outras oportunidades, para que se compreenda, com profundidade, o tema.

Em relação ao método ideal de alfabetização, observa-se que as pesquisadoras citam o que definem como método próprio, mas não o descrevem e nem mesmo esclarecem o que constitui tal metodologia. Nesse sentido, realizam uma pesquisa voltada para a descrição, e a análise do “método próprio” revela-se como um trabalho interessante para o educador envolvido com a tarefa de compreender o sucesso e o fracasso do processo de alfabetização.

Outro tópico que merece destaque relaciona-se com a atuação e o envolvimento das famílias no trabalho da alfabetizadora bem-sucedida. A contribuição dos pais, o apoio, o envolvimento nas atividades ligadas à escola interferem com maior ou menor grau de importância no desempenho do alfabetizado. Investigar a relação alfabetizadora bem-sucedida e a família do estudante é tarefa que pode ser desenvolvida em futuras pesquisas.

Em síntese, as possibilidades de novas pesquisas são vastas, e nos limitamos a indicar algumas delas, mas reconhecemos que há muitas outras questões relacionadas com a alfabetizadora bem-sucedida que merecem outras investigações capazes de dialogar com aquelas já existentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes*. São Paulo: PG em Supervisão e currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986. 152p. (Dissertação de mestrado)
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional: Novas estratégias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ARAÚJO, Maria Carmem de C. Silva. *A prática pedagógica do professor alfabetizador bem sucedido das camadas populares*. São Paulo: PG em Supervisão e currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. (Dissertação de mestrado)
- ÁVILA, Irany de Souza. *Professor alfabetizador bem sucedido: um mito, uma realidade ou um universo relacional de significados?* Caxias do Sul: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. 165p. (Dissertação de mestrado)
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1995.
- BRASLAVSKY, Berta. *O método: Panacéia, negação ou pedagogia?* Caderno de Pesquisa, São Paulo (66): 41-48, 1988.
- CARVALHO, Luzia Alves de. *Germes de uma prática pedagógica “competente” com crianças de camada popular*. Rio de Janeiro: PG em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1986. 322p. (Dissertação de mestrado)

- COELHO, Maria Isaura Lara de Souza. *Alfabetização: um estudo de caso – Experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas*. Campinas: PG em psicologia da Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989. 103p. (Dissertação de mestrado)
- CUNHA, C.L.C. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 3ed. Rio de Janeiro, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, São Paulo, 1989.
- ENGERS, Maria Emília Amaral. *O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. Caxias do Sul: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. 280p. (Teses de doutorado)
- FERNANDES, Maria e Andreu, Sebastião. *Os segredos da alfabetização*. São Paulo: Ediouro, 2001.
- FIJALKOW. Traducción Judith Dellepiane de Rama. *Malos lectores, ¿porqué?* Salamanca: Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madr: Pirámide, 1989.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e letramento unidade i aspectos metodológicos: métodos de alfabetização*. Belo Horizonte, 2003. p. 25-55.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científica*. 6. ed. (rev. e ampl.) Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- GERALDI (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- GOULARD, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação em Minas Gerais: histórias do vivido*. São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
- LAUER, Luci Joelma. *Competências do professor alfabetizador: um estudo junto a professores de 1ª. série do 1º. grau*. Porto Aegre: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1980. 160p. (Dissertação de mestrado)

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Irani Rodrigues. *A prática pedagógica no processo de alfabetização: um estudo de professoras bem sucedidas*. São Paulo: em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987. 313p. (Dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, Zenaide Ferreira Fernandes de. *Apesar de tudo, bem sucedidas...* Um estudo sobre a alfabetização de escolas públicas de periferia. Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989. 244p. (Dissertação de mestrado)

OPPIDO, Claudete. *Classes populares e o sucesso na alfabetização*. São Paulo: PG em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988. 198p. (Dissertação de mestrado)

PRIMI, Ricardo. *Avaliação psicológica*. Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. 2003 (2).1. p. 67-77.

RIBEIRO, Laura Cançado e Bregunci; CASTRO, Maria das Graças de. *Interação em sala de aula: Questões conceituais e metodológicas*. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - *Relatório Nacional 2001*. Brasília: Ministério da Educação/ INEP, 2001.

SILVA, Ceris Salete Ribas e Monteiro, Sara Mourão. *Alfabetização e letramento unidade ii aspectos metodológicos: Procedimentos de ensino*. Belo Horizonte, 2003, p. 25-56.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker e Francisca Maciel. *Alfabetização série estado do conhecimento*.

Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2000.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. “O estado do conhecimento”.

Brasília: MEC / Inep / Comped, 2000.

SPITZ, René A. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## ANEXOS

### Anexo 1

ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes*. São Paulo: PG em Supervisão e currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986. 152p. (Dissertação de mestrado)

ARAÚJO, Maria Carmem de C. Silva. *A prática pedagógica do professor alfabetizador bem sucedido das camadas populares*. São Paulo: PG em Supervisão e currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. (Dissertação de mestrado)

ÁVILA, Irany de Souza. *Professor alfabetizador bem sucedido: um mito, uma realidade ou um universo relacional de significados?* Caxias do Sul: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. 165p. (Dissertação de mestrado)

CARVALHO, Luzia Alves de. *Germes de uma prática pedagógica “competente” com crianças de camada popular*. Rio de Janeiro: PG em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1986. 322p. (Dissertação de mestrado)

COELHO, Maria Isaura Lara de Souza. *Alfabetização: um estudo de caso – Experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas*. Campinas: PG em psicologia da Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989. 103p. (Dissertação de mestrado)

ENGERS, Maria Emília Amaral. *O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. Caxias do Sul: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. 280p. (Teses de doutorado)

MENEZES, Irani Rodrigues. *A prática pedagógica no processo de alfabetização: um estudo de professoras bem sucedidas*. São Paulo: em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987. 313p. (Dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, Zenaide Ferreira Fernandes de. *Apesar de tudo, bem sucedidas...* Um estudo sobre a alfabetização de escolas públicas de periferia. Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989. 244p. (Dissertação de mestrado)

OPPIDO, Claudete. *Classes populares e o sucesso na alfabetização*. São Paulo: PG em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988. 198p. (Dissertação de mestrado)



## Anexo 2

### Fichamento da dissertação de Abud

Definição de professor bem sucedido:

Professoras consideradas eficientes, na opinião de seus pares, na tarefa específica de alfabetização, isto é, do ensino da leitura e da escrita com alunos na fase inicial de escolarização.

As razões do sucesso dessa prática pedagógica foram constatadas e evidenciadas pelos pontos comuns adotados pelas professoras, estimulando os alunos a revelar o conhecimento que já possuem e a partir daí, produzindo um novo conhecimento para todos pela leitura e escrita.

Para tanto, elas valorizam as múltiplas experiências e as diversas formas de conhecimento e de linguagem, dependentes do ambiente social de que procedem os alunos. Transformam essas desvantagens em termos de aprendizagem, em ponto de partida, estabelecendo a relação professor – aluno como de interação total, com base no respeito e confiança mútua, como condição indispensável para garantir a aproximação do aluno na linguagem escrita e dispensando igual atenção aos aspectos cognitivo, afetivo e social requeridos pela alfabetização.

### Características da amostra

Número de professores:10

Gênero: feminino

<b>Pseudônimo</b>	<b>Tempo como prof. alfabet</b>	<b>Formação de 2 grau</b>	<b>Formação de 3 grau</b>
Prof1	9	Curso normal	Pedagogia
Prof2	25	Curso normal	
Prof3	14	Curso normal	

Prof4	12	Curso normal	Pedagogia
Prof5	12	Curso normal	
Prof6	12	Curso normal	Pedagogia
Prof7	19	Curso normal	
Prof8	12	Curso normal	
Prof9	20	Curso normal	Pedagogia e história
Prof10	20	Curso normal	

Localização / Descrição da escola: Escolas públicas, de 1 grau, da rede estadual paulista subordinadas à Delegacia de Ensino de Taubaté, localizadas geograficamente em pontos diferentes nos municípios de Taubaté e Caçapava, atendendo alunos de baixo nível sócio- econômico.

#### Referencial teórico

O referencial teórico adotado tomou por base a análise de conceitos sobre alfabetização no sentido amplo e estrito e sua visão em três diferentes aspectos; lingüístico com os autores John Lyons e Bernard Pottier; psicológico com Poppovic, Soares, Ferreiro, Teberosky e Carraher.

E submeteu a prática pedagógica das professoras entrevistadas na pesquisa a uma relação com pressupostos de alguns autores como: Rosenthal e Lenore Jacobson (profecia auto realizadora); Maria Helena Souza Patto (Influência da relação professor – aluno no desempenho do estudante / crianças de todas as classes sociais devem ter igualdade de oportunidades) e Maria Tereza Nidelcoff (criança com dificuldade requer mais atenção), verificando em que pontos a atuação do professores em sala de aula encontra apoio nas suposições teóricas citadas.

- Procedimentos metodológicos da pesquisa:

Por tratar de uma investigação empírica e qualitativa o trabalho de campo foi feito por meio de entrevista aberta com roteiro. Partindo de algumas informações pessoais desses

profissionais, cujo intuito era caracterizar melhor a população alvo, a entrevista se orientou para a prática do professor, tentando captar os seus aspectos mais relevantes no que diz respeito às suas crenças e convicções, bem como os procedimentos utilizados durante o processo de alfabetização.

- Procedimentos metodológicos adotados pelo professor

De modo geral todas as professoras desenvolvem um trabalho contínuo e simultâneo de análise-síntese e de síntese-análise, denominado método misto ou analítico sintético.

A sequência utilizada é a seguinte:

- apresentação das palavras escolhidas para se trabalhar com os alunos, que se dá primeiro oralmente e depois na forma escrita em cartazes e no quadro- negro.
- identificação das letras das palavras
- inserção das palavras escolhidas em frases comuns pelos alunos
- decomposição da palavra em sílabas e apresentação de toda a família silábica
- as professoras trabalham no quadro as palavras faladas pelos alunos
- Formação de novas palavras a partir de sílabas

Utilização de recursos de fixação: os alunos são levados a reconhecer e identificar de forma sistemática as palavras escolhidas pelas professoras, as palavras novas e seus significados pela leitura oral e pelas frases faladas em que empregam essas palavras.

Os textos das cartilhas são utilizados posteriormente como mais um recurso de fixação e verificação de leitura individual.

- Relacionamento com a turma

As atitudes tomadas pelas professoras revelam que estão conscientes da presença em suas salas de aula de diferentes tipos de alunos, os que aprendem mais rapidamente e aqueles que

por apresentarem um ritmo de aprendizagem mais lento exigirão maior atenção e atendimento individual.

As professoras aproveitam todas as oportunidades de valorização do aluno pela expressão de sua linguagem, que só a observação diária e o trabalho conjunto professor-aluno, traduzidas nas formas de interagir com os alunos e nas formas de relacionamento dos alunos entre si, podem oferecer.

Elas acreditam no sucesso dos seus alunos e, inclusive, mantendo todos na mesma classe, onde os que aprendem com mais dificuldade são estimulados pelos mais adiantados. (p. 138)

Relacionamento com a escola (diretoria / professores / funcionários / projeto político pedagógico)

- Dados não encontrados

Material / Recurso didático utilizado

Material básico de leitura, material suplementar e materiais visuais estáticos e não projetados.

Fichas com palavras escritas e fichas com famílias silábicas.

As cartilhas não são os únicos instrumentos de trabalho. As palavras apresentadas aos alunos ou formadas por eles, gradativamente, são trabalhadas pelos professores. Eles as utilizam na construção de textos ditados pelos alunos e escritos no quadro negro.

Como material suplementar eles utilizam ainda de textos mimeografados feitos pelas professoras, revistas, livros de histórias infantis, etc.

Observa-se que a palavra escrita constitui um recurso visual fundamental, acompanhada muitas vezes de ilustrações claras e significativas, proporcionando aos alunos a compreensão de como a forma sonora da fala está representada na escrita, resultando o reconhecimento e o entendimento do seu significado pela leitura e escrita.

- Avaliação do aprendizado

As professoras levam em consideração a criatividade do aluno e o que eles têm para dizer, verificando se eles sabem “o que” escrever e “como” escrever. (p. 130)

Características e princípios adotados pelo professor:

As professoras enfatizam no seu trabalho que a qualidade da interação professor-aluno, a forma de comunicação, a valorização do aluno e o desenvolvimento do seu conceito positivo são tão importantes quanto o conteúdo que está sendo desenvolvido. (p. 91)...

Os contatos iniciais são decisivos para os processos de ensino e aprendizagem.

Os alunos são ensinados a partir do que eles trazem de suas experiências anteriores em família.

Elas possuem o pressuposto de que o uso correto da língua oral e a leitura são condições importantes para que os alunos dominem algumas das habilidades da composição escrita. (p. 94)

Possuem também o princípio de que quem tem boa habilidade oral terá boa escrita, embora não haja qualquer suporte teórico para essas posições na prática (p. 95), realizam assim, um trabalho intuitivo.

Utilizam os nomes escritos dos alunos para despertar o interesse na aprendizagem da língua, os alunos são levados a reconhecer a importância da conquista do ato de ler e de escrever para que possam praticá-los sem a ajuda de outras pessoas. O professor é um grande estimulador da leitura. (p. 97)

Essas professoras partem do pressuposto de que os alunos têm um interesse natural por histórias infantis e que as crianças de classe social favorecida são despertadas para o interesse na leitura pelo uso que seus pais fazem do material escrito. (p. 98)

A confiança que o aluno será capaz de aprender transparece em todas as conduções dessas educadoras, e transparece no pressuposto que possuem de que para ler e escrever é necessário que os alunos apresentem certas capacidades e habilidades específicas, tais como: ser capaz de perceber a diferença entre palavras, letras, quanto a forma, direção, tamanho e posição; de cima para baixo; traçar letras, sílabas e palavras na direção esquerda – direita; usar adequadamente espaços em papel, folhas de caderno e quadro negro; expressar-se oralmente em pensamentos completos, pronunciando as palavras corretamente. (p. 103)

Entendem que a elas compete oferecer condições para que a aprendizagem se concretize e os alunos devem ser ajudados a partir do que trazem dos seus lares.

Observam que os alunos apresentam auto-suficiência na solução de muitos problemas da sua vida diária que, sem dúvida, envolvem muitas das habilidades preceptivas e motoras.

Estimulam a fala dos alunos, dando muita ênfase na linguagem, partindo do estilo informal e gradualmente introduzindo o estilo formal e explorando o meio em que estão vivendo. Foi observado também no modo de lidar com a fala dos alunos, que estes não são corrigidos de forma direta, para isto, elas repetem a frase ou palavra que foi dita mas da forma correta, isto é feito sem causar constrangimento ao aluno.(p. 107)

Ressalta-se, também o fato de que as professoras “chegam mais perto do aluno”. (p. 106) e contrariam as suposições teóricas a respeito do uso da letra manuscrita como mais fácil de ser percebida e traçada pelos alunos, insistindo no uso da letra cursiva.(p. 111)

Compartilham da idéia de que o objetivo mais importante da alfabetização é ensinar o aluno a escrever. (p. 108)

Essas educadoras não fazem predições negativas sobre o futuro dos seus alunos mais lentos, todos são incentivados no desenvolvimento do seu auto conceito positivo e na sua capacidade de aprender.

Muito do sucesso dessa prática pode ser explicado pela expectativa positiva dessas professoras em relação ao rendimento futuro dos seus alunos. (p. 132)

#### Atitudes encontradas nos professores durante a exposição do conteúdo ministrado

Destaca-se no trabalho das professoras investigadas, segundo Abud, a aceitação da linguagem informal dos alunos no início do aprendizado da escrita. Para elas é preciso que o aluno queira aprender e esta é uma das maneiras que elas encontraram de se posicionarem próximas a eles. Assim, elas os corrigem o mínimo possível e estimulam a produção escrita.

Há também a utilização de atividades para a aquisição de habilidades específicas, tais como: expressão oral, discriminação visual e auditiva, coordenação viso motora, orientação espaço temporal e de análise e síntese.

Utilizam um auto-conceito positivo e proporcionam uma melhor forma de relacionamento professor-aluno. (p. 104)

#### **Fichamento da dissertação de Araújo**

ARAÚJO, Maria Carmen de Castro Silva. A prática pedagógica do professor alfabetizador bem sucedido das camadas populares. São Paulo: PUC SP, 1993.139p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,1993.3333

Objetivo da pesquisa:

Analisar a prática pedagógica da alfabetização bem sucedida de dois professores das camadas populares. Para verificar se o sucesso pode ser explicado pela presença dos pressupostos teóricos da alfabetização e, ou, pela especificidade dessa prática.

Critérios de identificação da amostra:

A escolha dos sujeitos foi intencional, dada a sua aquiescência e disposição em se deixar analisar. Por isso, foi escolhida uma professora conhecida, há muito, da pesquisadora, em seu trabalho de supervisão. A outra professora analisada foi indicada pela supervisora e pela diretora. (p. 8)

Definição do professor bem sucedido

Características da amostra

Número de professores: dois

Gênero: feminino

Formação profissional: Professora A / 2 grau Magistério / 24 anos de serviço

Professora B / 2 grau Magistério / 10 anos de serviço

Licenciatura em ciências domésticas

Localização/ Descrição da escola

As duas escolas são do 1 grau, pertencem a rede estadual de ensino e localizam-se na zona urbana da cidade de São Paulo. Ambas atendem os alunos da classe popular.

Instrumento utilizado para coleta de informações

#### Referencial Teórico

O referencial teórico adotado por Araújo tomou por base a análise da utilização dos métodos de alfabetização. A autora descreve a perspectiva histórica da alfabetização com o foco na necessidade de tornar mais eficiente e interessante a aprendizagem da leitura. Para tanto, cita autores como Alexandre Bidon, Casasanta, Braslavsky, Bellenger e Beaume.

Araújo analisou o método e o material didático utilizado pelas professoras A e B, apontando deficiências no método silábico bem como no material didático por apresentar: repetição excessiva de palavras nos textos; apresentação palavras que não estavam dentro do contexto das crianças e textos contextualizados com ilustrações.

Assim, a pesquisadora, submeteu a prática pedagógica das professoras A e B as teorias dos seguintes autores: Bettelheim e Zelan, Votre, Poerch, Ferreiro, Soares, e Smolka.

#### Procedimentos metodológicos da pesquisa:

Trata-se de um estudo etnográfico do cotidiano escolar, de natureza teórico- empírica, procurou-se fazer uma análise qualitativa da prática pedagógica de dois professores alfabetizadores considerados bem sucedidos.

A coleta de dados foi realizada de fevereiro a dezembro de 1991, por meio de: observação sistemática e semanal de aulas, num total de 27 na turma da professora A e 28 na da professora B; análise dos métodos e materiais usados, dos planos de aula dos professores, dos cadernos e exercícios escritos dos alunos, bem como diários de classe, das fichas individuais dos alunos e dos mapas avaliativos da escola; entrevistas semi- estruturadas com os dois professores alfabetizadores, sujeitos da pesquisa; análise e interpretação dos dados.

#### Procedimentos metodológicos utilizados pela professora:

A professora A utilizou o método silábico que tem fundamentação teórica na lingüística e na psicologia associacionista. A cartilha serve de apoio para os alunos, mas tem



sua ordem de apresentação alterada pela professora que também cria outros exercícios e textos complementares com referência em suas experiências de anos anteriores.

A professora B utilizou o método global que tem explicação teórica na psicologia cognitiva e na gestalt. O livro didático adotado pela professora é acompanhado do manual do professor, de um caderno de exercícios, um conjunto de cartazes com dez lições, fichas das sentenças, das porções de sentido das palavras e das sílabas, constantes no pré-livro. Faz parte ainda desse material o livro de leitura intermediária também acompanhado pelo manual do professor, e o de leitura básica da 1o. série.

Entretanto, verificou-se, por meio da observação, bem como da análise dos planos de aula e dos cadernos dos alunos, que a professora realizou pequeno número das atividades propostas pelo material didático adotado e seguiu poucas das suas orientações. E, um exercício muito utilizado pela professora foi a tradicional separação de sílabas de palavras pelos alunos em seu caderno contrapondo-se as perspectivas teóricas de Casasanta e Decroly que não recomendam sistematizar a fase da silabação. (p. 105)

Embora, teoricamente, as atividades realizadas pela professora são avançadas que a recomendada pelo manual, pois houve a valorização da produção de cada aluno. (p. 109) Assim, ela cria atividades de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos e presta assistência individual constante a eles.

#### Relacionamento com a turma

A pesquisadora observou que as professoras colocavam os alunos para produzir constantemente. A professora B fazia questão de passar todo o conteúdo no quadro para que os alunos estivessem sempre trabalhando. As professoras demonstram ter interesse pelo desenvolvimento de cada criança da turma, elas verificam o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos acompanhando-os individualmente. Para isso percorrem toda a sala indo de carteira em carteira. As dificuldades que detectam são novamente expostas no quadro, assim o aluno é

corrigido de maneira indireta, ou seja, sem que ninguém da turma perceba quem cometeu algum erro.

Essas educadoras são extremamente cuidadosas com seus alunos e tentam sempre preservar o bem estar deles.

#### Material / Recurso didático utilizado

#### Avaliação do aprendizado

A professora A deixa revelar no seu procedimento em sala de aula que faz uma avaliação contínua do seu aluno, como parte do processo ensino/aprendizagem e percebe a dificuldade como algo natural e que indica que o aluno está no caminho para o aprendizado correto. (p. 65)

Observou-se, ainda, que, enquanto os alunos respondiam por escrito as perguntas, bem como realizavam outros exercícios, a professora ia, de carteira em carteira, fazendo a avaliação individual da atividade, orientando-os em suas dificuldades. Ao final desse procedimento, a professora mandava um aluno ao quadro para resolver cada questão, fazendo um comentário oral das respostas e dos exercícios realizados. As vezes, substituía essa avaliação e assistência pela leitura oral e individual de todos os alunos. Quando um aluno não conseguia ler uma palavra, a professora não lia para ele, mas orientava-o nessa atividade, mostrando-lhe sílaba por sílaba. (p. 113)

Na avaliação das redações, a professora A, assim como a B, valorizava o conteúdo do texto, sua coesão, coerência e unidade temática, compreendendo que a escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras ortográficas e gramaticais.

As professoras A e B declararam ainda que, quando avaliam seus alunos, elas se auto avaliam. Consideram as dificuldades dos alunos em não aprender não apenas como um problema deles, mas como uma falha do ensino, e procuram ensinar de maneira diferente, buscando novos procedimentos. (p. 123)

#### Características e princípios adotados pelo professor

A professora A altera a ordem das lições apresentadas na cartilha. De maneira intuitiva ela experimenta outras seqüências para deixar o aprendizado mais fácil. Com o mesmo

propósito não ensina o que acredita ser muito complicado para meninos de 1 série, como por exemplo o x com seus outros sons.

Ela parece estar sempre defendendo seu aluno, pois está sempre revendo com a turma o que ainda não fixaram, não expõe o aluno que cometeu um erro ortográfico diante dos outros e somente depois que a turma já apreendeu o conteúdo exposto é que ela ensina outra lição. (p. 73)

As professoras A e B creditam que o professor deve conhecer a realidade sócio-linguística do aluno, para melhor compreender suas dificuldades e necessidades, sem discrimina-lo. Não obstante consideram ser necessário partir da realidade da criança, mas sem restringi-la a ela, pois é fundamental oferecer-lhe o novo, o desconhecido. (p. 80)

A professora A fundamentada em suas experiências de anos anteriores, supera as limitações do método que utiliza para alfabetizar e a falta de recursos materiais, apresentando materiais criados por ela.

Da mesma maneira que a professora A, a professora B altera a seqüência que o livro didático oferece e esta muitas vezes não explora todos os exercícios sugeridos, ela apresenta aos alunos outros materiais considerados por ela mais desafiantes para a turma.

Ela prefere atividades que possibilitam a ela manter a disciplina na turma, assim deixa sempre os alunos com alguma tarefa. Mostra-se muito sensível para perceber as dificuldades dos alunos e orienta-los nos mais diversos aspectos. E sua atenção para com os alunos revela uma valorização da produção de cada aluno.

Atitudes observadas nos professores durante a exposição do conteúdo ministrado

A professora A oferecia aos alunos, simultaneamente, quatro formas diferentes do alfabeto: imprensa maiúscula e cursiva e cursiva maiúscula e minúscula. Esta prática tinha como objetivo permitir aos alunos o aprendizado de transpor a letra de imprensa para a letra cursiva desde o início.

Desde o início, também, da alfabetização, a professora A, apresenta para os alunos textos para a leitura e interpretação.

A professora B, oferece estímulos visuais, auditivos e cinestésicos para os alunos. Para isso, ela realiza com os alunos uma dramatização dos cartazes da cartilha, visando a sua melhor compreensão.

Os alunos da professora B escrevem durante quase todo tempo da aula. A professora justificou este procedimento, alegando que “é preciso fazê-los escrever muito, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por isso, não usa exercícios mimeografados, mas copiados do quadro, criando assim um bom motivo para uma aula de escrita. Esse procedimento faz com que o aluno desenvolva, ao mesmo tempo, a escrita, a ortografia e a leitura.

A professora B apresenta ao longo do ano atividades desafiantes para os alunos. A autora entende como desafio atividades adiantadas para o nível dos alunos, oferecidas pela professora.