

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES –
EFEITOS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” EM ESCOLAS DA
REGIÃO DE ASSIS**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARÇO

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA _ UNESP

CAMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES –
EFEITOS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” EM ESCOLAS DA
REGIÃO DE ASSIS**

Por

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do ESTADUAL Paulista – UNESP para
obtenção do título de Doutor em Educação.**

Orientador:

**Professora Dr^a Raquel Lazzari Leite
Barbosa**

Hernandes, Elianeth Dias Kanthack.
H557f Formação de professores alfabetizadores : os efeitos do
programa Letra e Vida em escolas da região de Assis /
Elianeth Dias kanthack Hernandez. – Marília, 2008.
226 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia
e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.
Bibliografia: f. 222-226.
Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.

1. Alfabetização – Estudo e ensino. 2. Formação de
professores. 3. Letra e vida. 4. SARESP. I. Autor. II. Título.

CDD 372.412

MARÍLIA
MARÇO DE 2008
BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Orientadora
UNESP – Educação

Dr. Dagoberto Buim Arena
Examinador Titular
UNESP – Educação

Dra. Cecília Hanna Mate
Examinadora Titular
USP – Educação

Dra. Paula P. Vicentini
Examinadora Titular
USP/PUC – São Paulo

Dra. Norma Sandra de A. Ferreira
Examinadora Titular
UNICAMP – Campinas

Ao Eliseu

Marido, amigo e companheiro que sempre acreditou em mim e, por isso, me faz melhor do que eu posso ser.

Ao Pedro e a Josiane

Promessas concretizadas a cada dia na minha vida. Conviver com vocês aumenta a minha fé em Deus e na humanidade.

À Beatriz

Filha amiga que completa meus dias com sua felicidade e beleza.

Eliseu, Pedro, Josiane e Beatriz,

Vocês nunca deixaram dúvidas de que sou amada e isso me deu segurança para continuar a carreira e escrever esse trabalho.

AGRADECIMENTO

Agradecer a Deus é creditar a Ele todas as oportunidades profissionais e pessoais que tenho tido o privilégio de vivenciar. Quanto mais trabalho, estudo e pesquisa, mais percebo a atuação direta de Deus sobre a minha vida. Esta certeza tem dado direção e ressignificado todas as minhas ações e reflexões.

Se agradecer aqui, é trazer à lembrança as muitas contribuições que aparecem, ainda que algumas vezes de forma silenciosa e discreta, no corpo desse trabalho, corro o risco de omitir nomes preciosos que garantiram a concretização desta pesquisa, mas não posso deixar de evidenciar aqueles que, por sua contribuição, compreensão e apoio, deveriam assinar este texto comigo:

- A professora Dr^a **Raquel Lazzari Leite Barbosa** que soube sempre orientar com acolhimento, competência e amizade.
- O Dr. **Dagoberto Buim Arena** que me inspira desde o início de minha carreira por sua competência, compromisso e humildade.
- A Dr^a **Cecília Hanna Mate** que contribuiu com sabedoria, indicando caminhos e apontando novas possibilidades.
- A professora **Telma Weisz** e a equipe de formadores do Programa Letra e Vida (**Sonia Jorge, Noemi, Neide, Rosalinda, Célia, Mara e Yara**) que não desistem de tentar me ensinar o que sabem.
- A minha mãe e mestra **Dona Francisca**, que me ensinou as primeiras palavras, as primeiras letras e continua me ensinando, a cada dia, a força da fé.
- O meu pai **Bodo** por me incentivar sempre e por deixar claro o orgulho que sente por me ver continuar estudando.
- Os meus irmãos, **Carlos, Margareth, Elizabeth, Paulo, Ricardo e Márcio** porque, cada um, particularmente, é referência para minha vida.

- A minha sogra **Dona Adélia** que continua a ser um exemplo ainda que na sua enfermidade não consiga perceber isso.
- Os meus **cunhados(as)** e **sobrinhos(as)** que encantam a minha vida com aconchego e alegria.
- A **Katrina**, o **Rafael**, o **Gabriel**, a **Vitória**, a **Fernanda** e o **Felipe**, que chegaram para me ensinar que a vida sempre recomeça... e da forma mais bonita.
- A **Eloína** que deveria receber o título de Doutora em Alfabetização e assinar esse trabalho comigo pelo muito que me ensinou e incentivou.
- A **Rosana Mota** por ser minha mestra quando o assunto é língua portuguesa e vida cristã.
- As parceiras e amigas **Rosemary** Nicácio, **Marlene** Dib, **Mariza** Antonia e **Maria Clara** porque são referências.
- O **Evandro**, a **Luciana Zollner**, a **Maria José** e a **Camila Rodrigues** porque deram apoio técnico e foram solidários.
- A **Sirlei Tronco** porque acredita, realiza e colhe resultados.
- As professoras **Ângela**, **Leônia**, **Zuleika**, **Luciana**, **Luciene**, **Eva** por terem me ensinado, ao compartilharem comigo suas práticas.
- Os **professores** e **alunos** que têm me mostrado a cada dia que vale a pena ser educador.

HERNANDES, E. D. K. ***Formação de professores alfabetizadores – Efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis***. Marília, 2008. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Embora os desafios presentes nos processos de Alfabetização e de Formação Docente tenham sido amplamente revisitados nas últimas décadas, acreditamos que a superação desses desafios depende, em parte, da reflexão sobre as concepções e práticas das docentes alfabetizadoras. Nessa direção, esse projeto teve a intenção de identificar quais os efeitos do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida - em salas de aula da região de Assis; como esses impactos se traduziram em revisão dos procedimentos didáticos das professoras; e quais os resultados significativos detectados no processo de aprendizagem dos alunos. Para isso, optamos adotar como ferramenta metodológica a pesquisa-ação, por ser uma metodologia de pesquisa científica que pressupõe, em seu referencial teórico o caráter formativo-emancipatório do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Embasados nessa metodologia, os dados obtidos foram discutidos, refletidos, apropriados e ressignificados pela pesquisadora e pelo grupo de professores participantes, transformando-se assim, gradativamente, em novos conhecimentos, durante todo o processo reflexivo desta pesquisa-ação. A análise dos resultados do Sistema de avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP - serviu como parâmetro para identificar possíveis avanços e lacunas existentes nas práticas das docentes alfabetizadoras, bem como, na implementação do Programa de Formação de Alfabetizadores que participaram. O acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula, a coleta de depoimentos das professoras e a realização de reuniões, da pesquisadora com as professoras, ocorreram em diferentes momentos, organizados a partir das situações relevantes que emergiram durante o processo de pesquisa-ação. Da análise dos dados coletados foi possível identificar, não só as contribuições significativas para o processo de aprendizagem da base alfabética da escrita dos alunos, decorrentes da participação das professoras no Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida -, bem como, perceber que a carga horária e o conteúdo desse curso não são suficientes, por si só, para garantir às docentes participantes a compreensão plena de como organizar boas situações de aprendizagens aos seus alunos, com base na concepção construtivista. Dessa forma, fica evidenciada a necessidade de garantir um espaço de formação mais plena e contínua para as professoras alfabetizadoras, quando o objetivo é a mudança na concepção de como se dá aprendizagem da base alfabética da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação de Alfabetizadores, Letra e Vida e SARESP

HERNANDES, E. D. K. *Education of teachers on reading and writing – The effects of the Letra e Vida program in schools around the region of Assis*. Marília, 2008. 224 p. Thesis (Doctorate in Education) – Education Course, Campus of Marília, University of the São Paulo Estate.

ABSTRACT

While the challenges existing in the process of Reading and Writing and the Education of Teachers have been largely revisited in the last decades, we believe that the overcoming of those challenges depend, partly, on the meditation, on the conceptions and the teachers' practice on reading and writing. Therefore, this project has had the intention of identifying what were the Education Program effects on Reading and Writing Teachers – Letra e Vida – in classrooms in the region of Assis; how those impacts were transformed into revision of the teacher's educational procedures; and which were the significant results noticed in the student's learning process. In order to do that, we decided to adopt as a methodological tool the research-action because it is a methodology of the scientific research that foresees, in its theoretical referential, the formative-emancipator quality of the researcher and the subjects involved in the research. Based on it, the data obtained were discussed, considered and adapted by the researcher and the participating teachers group, then it was transformed, progressively, into new knowledge during the whole speculative process of this research-action. The analysis of the Scholar Productivity Evaluation System of São Paulo's results – SARESP – has helped as a parameter to identify coming advancements and existing gaps in the teachers of reading and writing's assignments as well as in the implementation of the Teachers' Education Program on Reading and Writing they participated. The attendance of the work accomplished with the students in classroom, the collection of testimonies from the teachers and the execution of meetings with the researcher and the teachers took place in different moments which were organized from relevant situations that came out during the research-action process. It was possible to identify from the analysis of the collected data not only the significant contributions to the learning process of the student's alphabetic basis, resulting from the teacher's participation in the Teachers' Education Program on Reading and Writing – Letra e Vida – but also realize that this course's schedule and content are not enough, only by itself, to assure to the participating teachers full understanding on how to organize good learning situations for the students based on the constructivist conception. This way, it becomes clear the necessity to ensure a fuller and continuous educational environment to the teachers on reading and writing, when the goal is the change of conception on how the basis of alphabetic learning of writing happens.

Key-words: Learning of reading and writing, Education of Teachers on Reading and Writing, Letra e Vida and SARESP

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I: O Contexto	23
O contexto a partir dos dados coletados pelos sistemas de avaliação ..	24
O direito a educação e a historicidade do fracasso escolar.....	26
Contextualizando o fracasso escolar a partir da escola	28
O fracasso escolar ... culpabilizando as vítimas	30
A organização do Ensino Fundamental em ciclos	33
O fracasso escolar não comporta respostas simples porque é complexo.	36
Capítulo II: O Programa e suas Concepções.....	40
O Programa Letra e Vida – Origem e objetivos	41
A quem se destina o Programa Letra e Vida?	42
Estrutura do Programa	43
Metodologia e materiais que compõem o Programa Letra e Vida e as competências profissionais objetivadas	45
Conteúdos/ Temas abordados no Programa Letra e Vida	48
Capítulo III: A Pesquisa – a prática desvelada.....	63
O referencial da pesquisa	64
Os procedimentos	66
Os dados e materiais coletados	68
Os dados do SARESP/2005	68
Questões elaboradas pelos professores no início do Curso Letra e Vida	76
As entrevistas – O que os docentes revelam sobre suas práticas	82

A prática antes do Letra e Vida	84
As contribuições do Letra e Vida	86
O trabalho com a Língua Escrita	89
O trabalho com leitura	92
A avaliação da aprendizagem	94
Os agrupamentos produtivos	104
Processos de Ensino e de Aprendizagem	109
O Mapa da classe como forma de Registro	113
Mapas das Classes da Diretoria de Ensino – Região de Assis	115
Análise comparativa – julho e setembro 2007	118
Produções do aluno “R”	122
Registro e a tematização da prática leitura	136
Atividade de Leitura da classe da professora “Leo”	137
Atividade de Leitura da classe da professora “A”	139
Gêneros que circularam nas salas de aula	142
O encontro presencial como momento de formação	146
Os registros dos Grupos - Sínteses elaboradas em cartazes	150
As exposições dos representantes dos grupos	156
Os momentos de desequilíbrio e avanço	159
Rotina de Leitura e escrita	168
Registro Reflexivo	169
Situações didáticas que a rotina deve contemplar	169
A socialização e a reflexão sobre as dificuldades e os questionamentos	171
O SARESP 2007	177
Gráficos	186
A prática da professora “ED”	193
Conclusão.....	209
Referências	222
Anexos:	227
Anexo I – Entrevista Professora A	A 1

Anexo II - Entrevista Professora Z	A14
Anexo III - Entrevista Professora L	A19
Anexo IV - Entrevista Professora B	A 24
Anexo V - Entrevista Diretora Sirl	A 30
Anexo VI – Avaliação 1	A 35
Anexo VII – Avaliação 2.....	A 39
Anexo VIII – Avaliação 3.....	A 43
Anexo IX – Exposição do Grupo 1 – Gênero Poético.....	A 50
Anexo X – Exposição do Grupo 2 – Gênero Conto /Romance.....	A 53
Anexo XI – Exposição do Grupo 3 – Gênero Informativo científico.....	A 62
Anexo XII –Mapa da Diretoria (Resultado SARESP 2007)	A 67

INTRODUÇÃO

“O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos”.

(Telma Weisz)

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

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.”

(Clarice Lispector)

Alfabetização e avaliação da aprendizagem têm sido temas recorrentes nos últimos anos, em diferentes locais e espaços, uma vez que, tem se intensificado a discussão sobre dificuldades da criança na aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita. O que se denuncia é o resultado da análise dos dados coletados por diferentes instrumentos avaliativos, utilizados em diversas pesquisas, que evidencia um domínio precário da leitura e da escrita ao final da educação básica.

A preocupação dos educadores e teóricos brasileiros com a alfabetização é histórica e observa-se, desde a década de 1980 a intensificação dos debates, estudos e pesquisas nessa área, motivados por novos conhecimentos oriundos tanto da pedagogia, como da psicologia, sociologia e da lingüística.

Os temas avaliação e alfabetização passam a ser vistos de maneira articulada na educação brasileira já na década de 1930, com as contribuições dos testes pedagógicos de Isaias Alves e dos testes ABC de Lourenço Filho, mas ganham destaque na década de 1980, com a divulgação tanto de um novo referencial teórico que agrega ao ato de avaliar o caráter diagnóstico e mediador quanto da concepção construtivista da aprendizagem para a aquisição do sistema alfabético da escrita.

Sobre o caráter diagnóstico da avaliação Cipriano Carlos Luckesi afirma:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem (Luckesi, 1996, p. 81).

Ao defender a idéia da avaliação numa perspectiva construtivista/mediadora Hoffmann registra:

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o “ainda não, mas pode ser”) são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras (Hoffmann, 1993, p. 79).

Outros fatores desencadeadores da ênfase à avaliação nos meios educacionais foram, tanto a promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, como a publicação dos PCN - Parâmetros curriculares Nacionais. Esses dois documentos, ao proporem uma reforma na estrutura educacional brasileira, solicitaram a implementação de uma cultura avaliativa, tanto institucional (interna e externa) como da aprendizagem, com ênfase na avaliação formativa, redimensionando o eixo pedagógico para ações direcionadas à avaliação das competências e habilidades construídas e não na verificação de conteúdos assimilados.

Dessa forma, a relação dos docentes com os conhecimentos que ensinam, constituinte essencial da atividade do professor e fundamental para a configuração de sua identidade profissional, ganha espaço nos debates acadêmicos educacionais nas últimas décadas. Assim, a formação continuada de professores passa a fazer parte das agendas governamentais também nos anos noventa, tendo como principal característica, a realização de cursos, seminários e

oficinas, onde os docentes traziam e levavam idéias e conhecimentos ligados ao desenvolvimento da teoria psicogenética na aquisição da base alfabética da escrita.

Esses novos saberes não chegavam a modificar a prática, uma vez que, essa mudança demandava uma atitude reflexiva e investigativa, em razão desse referencial teórico não prescrever procedimentos didáticos ou um método de alfabetização que pudesse ser adotado pelos alfabetizadores.

Militando na carreira de professora de educação básica (1976 a 1980), assistente de diretor de escola (1981 a 1983), diretora de escola (1984 a 1986) e supervisora de ensino (desde 1987) da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pudemos vivenciar esses programas de capacitação de professores, principalmente os voltados para os temas da alfabetização e da avaliação da aprendizagem e percebemos o quanto a idéia da *formação continuada* não se aplica a essas propostas de cursos, seminários e oficinas, ainda que tivessem essa denominação e intenção.

Ao fazermos tal afirmação estamos embasadas na idéia de que não é apenas estudando, em cursos com carga horária pré-estabelecida e com conteúdos fechados que o professor se torna competente profissionalmente. Ao definir competência Perrenoud (1999, p.7) conceitua como sendo *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*. O mesmo autor anuncia que:

Conhecer conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem. [...] Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados (PERRENOUD, 2000. p. 26 e 27).

O Programa de Formação de Alfabetizadores - PROFA¹ – que foi concebido no âmbito do Ministério da Educação – MEC - e que, ao ser implantado

¹ O PROFA, lançado em 2001 pelo MEC, ganha a denominação de Letra e Vida na SEE/SP

no Estado de São Paulo, ganha a denominação de Letra e Vida, em seu documento de apresentação esclarece:

O conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõem-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto (PROFA – Documento de Apresentação , 2001. p. 18).

Se o conhecimento profissional do professor não pode ser traduzido pela somatória de conteúdos e técnicas, também entendemos que a prática docente não será revitalizada, no sentido de propiciar o sucesso do aluno em seu processo de alfabetização, adotando-se modelos de formação continuada centrados apenas em textos teóricos e informativos, sem valorizar a tematização da prática como fundamento para o desenvolvimento de competências profissionais.

Tendo esta referência a orientar nossa pesquisa, organizamos este trabalho com a finalidade de perceber como e com que impacto a participação em um curso de formação continuada - Letra e Vida - curso onde as concepções sobre o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais de escolarização foram estudados, se traduziram em revisão das práticas docentes no ensino da aquisição da base alfabética da leitura e da desses professores.

A visão empirista, que até então havia sido a norteadora dos procedimentos metodológicos dos professores alfabetizadores, ficava explicitada nos procedimentos adotados para a organização da sala de aula, nas atividades propostas e nos instrumentos de avaliação da aprendizagem adotados. Para compreender melhor a hegemonia dessa concepção na prática dos alfabetizadores e o que o Programa Letra e vida denomina por *empirismo* na alfabetização, registramos abaixo o pensamento da coordenadora pedagógica do programa:

A teoria do conhecimento empirista, que dominou tudo o que se fez em alfabetização até a publicação, no Brasil, do já citado livro “Psicogênese da Língua Escrita” — e continua dominando, pois a absoluta maioria dos professores alfabetizadores brasileiros trabalha com as mesmas cartilhas que usava antes ou com versões “modernizadas” delas —, considera que os alunos entram na escola igualmente ignorantes de tudo o que se refere à escrita. Que basta ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para eles compreenderem o modo de funcionamento do sistema alfabético, e que a história de que é preciso participar de situações de reflexão sobre a escrita para aprender a ler e escrever é bobagem: o importante seria memorizar as relações fonema/grafema. Que ler é apenas transformar grafemas em fonemas e que escrever é também apenas o seu inverso: transformar fonemas em grafemas. (WEISZ, 2003, 2004, p. 58).

Optamos então, por analisar se, frente ao desafio de assumir uma nova concepção de aprendizagem, de ensino e de conhecimento, ou seja, a concepção construtivista - que é a referência teórica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - os docentes explicitariam também em suas práticas de ensino e avaliação, os novos referenciais divulgados no Programa Letra e Vida.

Para isso, levamos em conta que não há como responder a uma necessidade de aprendizagem quando se desconhecem os saberes reais de quem aprende. Então, priorizamos a análise das concepções que os professores traziam sedimentadas ao iniciar esse programa de formação continuada, e quais competências profissionais haviam incorporado às suas práticas, desenvolvidas a partir dos conhecimentos socializados pelo curso Letra e Vida. Outro aspecto que procuramos analisar diz respeito à identificação de possíveis impactos desse programa de formação continuada nos resultados alcançados pelos alunos desses professores, nas avaliações do SARESP²

As questões que pretendíamos fossem respondidas ao final desta pesquisa são as seguintes: *Que efeitos são possíveis de serem percebidos na prática das docentes alfabetizadoras, de Assis e região, após a participação no curso Letra e Vida?* A segunda questão é decorrente da primeira. Se existem

² SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo

alterações nas práticas de alfabetização, após a participação no curso Letra e Vida, então, na nossa opinião valeria identificar: *O desempenho dos alunos no sistema de avaliação externo sofre a influência dos novos procedimentos adotados pelos professores? Como o fato de ser inserido num programa de formação que tem como proposta deixar de lado a concepção empirista de aprendizagem e, no lugar disso, privilegiar a visão construtivista do processo de aquisição da leitura e da escrita, vai possibilitar à professora um repensar de sua prática de alfabetização? Textos de que gêneros fará circular na sala de aula para implementar a competência leitora e escritora dos alunos? Como os princípios que determinam uma boa situação de aprendizagem e que foram veiculados no curso, estão sendo utilizados na prática de alfabetização? Que conseqüências do referencial teórico do curso Letra e Vida estão visíveis na hora da docente ensinar/avaliar a leitura e a escrita do aluno que ainda não aprendeu a ler e escrever de forma convencional, ou aprendeu parcialmente? Como, após as cento e oitenta horas de curso, a professora organizará seus alunos para o trabalho interativo? Que opções didáticas estão sendo feitas para garantir a aprendizagem dos alunos?*

Sabemos, que no limite deste trabalho de pesquisa estas questões não serão respondidas plenamente, mas queremos deixar explícito que elas serviram como balisadoras para nossas ações investigativas e para nossas propostas de intervenção.

Lembramos aqui que a participação no curso Letra e Vida, apesar de não se constituir em uma ação compulsória, uma vez que, o professor pode optar por não participar, contou com uma adesão significativa dos alfabetizadores de Assis e região – cerca de 70% - no período de 2004 a 2007. De acordo com o depoimento deles próprios, a intenção de participar teve como fator motivador a possibilidade de aprender a ensinar melhor e também a oportunidade de ganhos profissionais que o certificado de um curso, com carga horária de 180 horas, pode significar para a evolução funcional, evolução esta, que traz benefícios salariais aos docentes. Esse estímulo foi também fator incentivador para que os professores se dispusessem a participar desse curso, fora do seu horário regular de trabalho.

A nossa opção por esse objeto de estudo está estreitamente ligada ao fato de que fomos designadas pela Diretoria de Ensino – Região de Assis, onde exercemos o cargo de supervisora de ensino, para acompanhar o Programa Letra e Vida na região. Esse projeto contou, nos anos de 2004 a 2007, com a participação total de cerca de 300 educadores, que além das professoras de primeiras e segundas séries, que são objeto desta pesquisa, também participaram os docentes de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, docentes da Educação Infantil, Professores Coordenadores, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino.

O envolvimento direto com o nosso objeto de pesquisa fez com que optássemos pela metodologia da pesquisa-ação, como explicitaremos no corpo deste trabalho. Essa opção teve como base o caráter dialógico desta metodologia de pesquisa, que como afirma Franco (2005):

[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p.486).

Como responsável pelo programa, fomos incitadas a mergulhar no referencial teórico construtivista e na possibilidade de elaboração de uma didática que possibilitasse a construção da base alfabética do sistema de leitura e escrita pelo aprendiz. Ou seja, acompanhamos e refletimos sobre os encaminhamentos que passaram a serem privilegiados por esses docentes no planejamento, na elaboração e na análise das propostas de trabalho em sala de aula e nos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar, por eles utilizados, bem

como, organizamos momentos de estudos e tematização das práticas e sugerimos avaliarmos novos procedimentos didáticos.

Esses procedimentos por nós adotados têm como parâmetro o que anuncia Alarcão (2007) quando afirma:

Como é que o supervisor pedagógico pode ajudar a construir o conhecimento pedagógico? Em primeiro lugar, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe (ALARCÃO, I., 2007. p. 66).

Para que pudéssemos fazer uma pesquisa que elucidasse a realidade das classes de alfabetização da Diretoria de Ensino – Região de Assis e ao mesmo tempo, permitisse uma intervenção no sentido de repensar as práticas consolidadas, tínhamos a preocupação de olhar para os sujeitos e os objetos deste estudo sob a perspectiva da pesquisadora, sem confundir com a ação da supervisora de ensino, em razão de que os papéis são diferentes, ainda que não divergentes. Com isso, não anunciamos aqui uma suposta neutralidade ou distanciamento – princípios basilares da pesquisa na visão positivista - porque não acreditamos que isso seja possível na construção de uma pesquisa de natureza qualitativa como a que nos propusemos a elaborar.

Sacristán e Gomes (1998) assim se pronunciam nesse sentido:

No contexto cotidiano é muito difícil estabelecer este controle [...]. Para intervir e compreender a realidade da vida e da escola, é preciso enfrentar a complexidade, a diversidade, a singularidade e o caráter evolutivo de tal realidade social (SACRISTÁN e GOMES, 1998. p. 110).

Para que pudesse fazer uma análise comparativa entre os saberes e as dúvidas existentes antes e depois da participação no curso, procuramos colher as expectativas e as dúvidas de um grupo de professoras que iniciaram o Programa no início de 2006. As questões levantadas pelo grupo no início do seu processo de formação e as dúvidas que persistiram ao findar dessa etapa fazem parte dos dados coletados nesta pesquisa e serão oportunamente apresentados.

Durante o ano de 2007, acompanhamos³ de forma participativa o trabalho realizado pelas professoras alfabetizadoras da DE de Assis. Realizamos visitas nas classes, onde colhemos material em vídeo e impresso, onde as atividades de sala de aula foram registradas para servir como objeto de tematização da prática, em encontros que realizamos - e que serão oportunamente descritos no corpo deste trabalho - para socializar a análise do material coletado, com sugestões de novos encaminhamentos. Para esses momentos utilizamos, tanto as reuniões de formação de alfabetizadores, onde professores e coordenadores das escolas foram dispensados das atividades docentes para participarem, como, as HTPC⁴. Nesses dois espaços o trabalho pedagógico era tema para a reflexão coletiva, e daí surgiam novas propostas de ação docente para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Baseados na convicção de que investigar e intervir no trabalho da sala de aula requer compreender a complexidade das relações e concepções que se fazem presentes naquele tempo e espaço de ensino aprendizagem, organizamos o nosso trabalho em capítulos com a seguinte configuração para torná-lo mais compreensível e conseqüente:

No capítulo I buscamos contextualizar esta pesquisa para que seus objetivos ficassem mais claros. Por isso, buscamos referências nos dados evidenciados nos sistemas de avaliação externos; propusemos uma relação entre o fracasso escolar e o direito subjetivo à educação; discorremos sobre o fracasso escolar que tem como fonte a própria escola e o sistema de culpabilização do aluno pela sua não aprendizagem; a organização do ensino fundamental em ciclos como resposta governamental ao mau desempenho dos alunos no seu processo de alfabetização e letramento; e, por fim trabalhamos com a idéia de que a questão do fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental é complexa e que não suporta respostas simples, mas ao contrário demanda análise e investimento.

³ Em todos esses momentos tive a companhia e o apoio das Professoras Eloína Afonso Pípulo, ATP de Alfabetização da DERA e da professora Rosana Rocha Ferreira da Mota, ATP de Língua Portuguesa da DERA.

⁴ HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, quando a equipe escolar se reúne para refletir sobre a prática e buscar aporte teórico.

No capítulo II desse trabalho descrevemos o curso Letra e Vida, bem como sua origem, seus objetivos e concepções. Neste capítulo não realizamos uma análise crítica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida – mas, apenas descrevemo-lo nos moldes em que foi organizado pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação de São Paulo. A intenção aqui é de garantir que o conhecimento da estrutura e organização do curso dê mais clareza e consistência à pesquisa realizada. Para isso, identificamos o público alvo do Programa, os conteúdos abordados, o material de apoio, os procedimentos metodológicos de formação priorizados e as competências profissionais objetivadas. Neste capítulo também identificamos os aspectos do curso que foram recortados para se tornarem objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que, tínhamos a clareza de que não seria possível contemplar, nos limites deste trabalho, todos os conteúdos e propostas veiculados pelo Letra e Vida, porque correríamos o risco de aligeirar a análise e descaracterizar a intervenção. Para procedermos a seleção dos aspectos a serem objeto de estudo nesta pesquisa utilizamos os resultados da análise das questões formuladas pelos professores no início do curso, que apontaram para algumas necessidades mais urgentes e significativas.

Consideramos importante esclarecer, que ao descrevermos no Capítulo II desta pesquisa, as concepções, os objetivos, o conteúdo e a estrutura do Programa Letra e Vida, o fizemos de acordo com a perspectiva de quem está também em processo de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos, e que por isso, as idéias e informações aqui explicitadas são aquelas que foram por nós apropriadas no percurso do nosso próprio processo de formação, possibilitado pela metodologia do Programa Letra e Vida. Sendo passíveis, portanto, de revisões e retomadas, uma vez que não traduzem fielmente o pensamento da equipe pedagógica do Programa Letra e Vida, mas sim a nossa leitura de formadora aprendiz.

O capítulo III traz a descrição da pesquisa em si, sua metodologia, os procedimentos utilizados e a análise do material coletado. O material analisado neste capítulo conta com: a) entrevistas de professores alfabetizadores que cursaram o Letra e Vida e que falam sobre os efeitos dessa participação na sua prática docente; b) questões elaboradas pelos professores no início deste

programa de formação; c) dados coletados do desempenho dos alunos em leitura e escrita no SARESP 2005 e no SARESP 2007; d) exemplos de atividades priorizadas nas classes de alfabetização na Diretoria de Ensino de Assis; e) produções de alunos; f) exemplos de atividade de intervenção da pesquisadora; e a análise desse material.

Ao registrarmos as conclusões desta pesquisa procuramos responder às questões que foram orientadoras do nosso trabalho, respondendo às hipóteses levantadas a priori e levantando outros questionamentos que surgiram ao final dos estudos realizados.

Esclarecemos aqui, que fizemos uma opção por utilizar na introdução, no relato da pesquisa (capítulo III) e na conclusão, os verbos na primeira pessoa, em razão de entendermos que nesses espaços do trabalho a pesquisadora fala de uma realidade vivenciada e próxima. Já nos capítulos II e III, que são mais descritivos, optamos pela forma impessoal.

CAPÍTULO I

O contexto

“[...] A escola faz política não só pelo que diz, mas pelo que também se cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz.”

GUTIÉRREZ, Francisco .
Educação como práxis política, 1988.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO

Ao aprendiz como sujeito de sua aprendizagem
Corresponde, necessariamente,
Um professor sujeito de sua prática docente.

Telma Weisz

O contexto a partir dos dados coletados pelos sistemas de avaliação

Ao iniciar o registro desse trabalho de pesquisa é preciso evidenciar que todo o debate que se estabelece no Brasil, a partir do século XX, sobre o melhor método para se alfabetizar crianças ou sobre que concepção de aprendizagem e de ensino é mais eficaz para garantir aos alunos a aquisição da base alfabética da escrita, está diretamente relacionado ao fato de que existe um problema real a ser resolvido por quem milita na área e por quem detém o poder de decidir sobre políticas públicas na área educacional: a dificuldade que muitas crianças brasileiras têm demonstrado na hora de ler e escrever de forma competente e letrada, mesmo depois de vários anos de escolaridade.

Esse fato tem sido noticiado de forma recorrente e sistemática nos diferentes canais de comunicação, oficiais ou não, apontando a escola pública como a principal agência de formação de alunos semi alfabetizados e iletrados. Dados do SAEB⁵ apresentados pelo INEP⁶, em 2004, apontavam para a seguinte constatação:

- Apenas 4,48% dos alunos da 4ª série possuíam um nível de leitura compatível para prosseguir os estudos na 5ª série do Ensino fundamental.
- Apenas 1/3 dos alunos começou a desenvolver habilidades de leitura.
- 59% dos alunos apresentaram acentuadas limitações para ler o texto.
- 37% dos alunos liam de forma rudimentar.
- 22% dos alunos são analfabetos.

Com o avanço para os outros ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) o quadro não se apresenta mais favorável como demonstram os dados

⁵ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

coletados e divulgados pelo PISA⁷. Em 2000 foram avaliados cerca de 250 mil alunos de 32 países. A amostra brasileira foi de 4.893 alunos de 15 e 16 anos. O desempenho médio de alunos brasileiros ficou no nível 1, ou seja, o nível de menor grau de abstração.

É preciso esclarecer que esse programa de avaliação de leitura e escrita prevê a utilização de uma escala geral de leitura, escala-síntese de três sub-escalas, relativas aos três domínios avaliados: 1) Identificação e recuperação de informação; 2) Interpretação; 3) Reflexão. Cada uma destas três sub-escalas é desdobrada em cinco níveis de proficiência:

- Nível 1: Localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- Nível 2: Inferir informações em um texto, reconhecer a idéia principal um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
- Nível 3: Localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- Nível 4: Localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
- Nível 5: Organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Ao divulgar os resultados alcançados pelos estudantes brasileiros na edição do PISA realizado em 2006, os órgãos oficiais do MEC admitem que o desempenho alcançado é bastante negativo nas três áreas avaliadas (matemática, ciências e leitura), e destacam os índices do Estado de São Paulo

⁷ Programa Internacional de Avaliação de Alunos

como abaixo da média brasileira. Outro destaque foi dado à diferença entre o desempenho dos alunos de escola particular e os alunos de escola pública no Brasil, sendo que os primeiros apresentam um grau de competência leitora bem superior aos dos alunos de escola pública, mas que em relação aos demais países, ficam também muito abaixo do desempenho desejável.

Arena (2006) ao ser entrevistado pelo Jornal da Unesp – Ano XX, nº 212 -, em junho de 2006, alerta para o fato de que a simples coleta de dados, em sistemas externos de avaliação, não garante a compreensão do que ficou demonstrado e nem o acerto nas tomadas de decisões, a partir do que ficou evidenciado. Se o objetivo desses sistemas avaliativos é a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, as decisões políticas e educacionais deveriam cumprir esta finalidade, aperfeiçoando o modo de ensinar a todos os alunos. Sobre isso, Arena (2006) esclarece:

A mídia, alimentada por indicadores de avaliação institucional, aponta o mau desempenho dos alunos no domínio da escrita e da leitura como resultado de projetos implementados pelos governos federal, estadual ou municipal. Os problemas da educação, entretanto, não se descolam do conjunto de problemas da sociedade e da cultura brasileiras. Entre outras questões, é possível citar projetos políticos efêmeros, sem interlocução com grupos de pesquisa e outros segmentos; medidas articuladas a projetos de natureza economicista; verbas para Educação direcionadas para áreas periféricas ao processo educacional; e problemas com a formação inicial do docente [...]

Coletar dados, em processos de avaliação parece ser uma área em progressivo domínio. O problema é como compreender esses dados e que decisões tomar. Do mesmo modo que os responsáveis por políticas públicas têm dificuldades para formulá-las, orientados pelos dados, os professores têm seus limites para compreendê-los e tomar decisões metodológicas adequadas. Os dados só ganham sentido se forem compreendidos, mas para compreender é preciso ter formação teórica; do contrário, a avaliação não cumpre a sua finalidade: aperfeiçoar o modo de ensinar a todos os alunos (ARENA, 2006, p. 1).

O direito a educação e a historicidade do fracasso escolar

A grande imprensa brasileira tem dado destaque aos dados de fracasso escolar como sendo um problema atual, motivado pela queda na qualidade de ensino oferecido a partir da universalização do Ensino Fundamental. A obrigatoriedade de acesso de crianças e adolescentes nesse nível de ensino é

possibilitada e incentivada pelo princípio preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, onde normatiza:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

No entanto, desde que as estatísticas de desempenho educacional estão disponíveis para análise dos índices de aprovação e reprovação, fica evidenciado que a história de fracasso escolar e de não aprendizagem do sistema alfabético de escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, datam de décadas bem anteriores à atual. Desde que dispomos de estatísticas educacionais confiáveis — e lá se vão mais de 50 anos — temos dados que mostram que cerca de 50% das crianças matriculadas nas escolas brasileiras são reprovadas na passagem da 1ª para a 2ª série.

O quadro demonstrativo registrado a seguir demonstra que o problema da alfabetização⁸ e do letramento⁹ de alunos brasileiros é histórico e fica evidenciado nos baixos índices de aprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental:

Taxa de Aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)¹⁰

1956	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998	2005
41,8%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%	78,7%

* A partir de 1997 algumas secretarias de educação adotaram o sistema de ciclos previsto na Lei 9394/96

Os dados acima demonstram que historicamente a escola tem tido dificuldade em garantir o sucesso na alfabetização dos alunos. Mesmo que haja um discurso que aponta para a escola do passado como aquela que realmente oferecia um ensino de qualidade, fica aí demonstrado que essa “qualidade” anunciada era para alguns eleitos e não um direito de todos. Para que isso fique mais evidente é preciso lembrar aqui que em 1956, quando a escola aprovava

⁸ O termo alfabetização está sendo utilizado neste trabalho com o sentido de aquisição da base alfabética da escrita – habilidades de ler e escrever

⁹ O termo letramento está sendo utilizado neste trabalho com o sentido de práticas sociais de leitura e escrita em diversos contextos

¹⁰ Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

apenas 41,8% dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, um grande número de crianças em idade escolar, não freqüentava a escola.

Perrenoud (1999, p. 71) esclarece que: “Antes dos anos 60, a preocupação com o fracasso escolar maciço das crianças das camadas populares era pequena. Tal fracasso estava na “ordem das coisas” e, aliás, ficara por muito tempo ocultado[...]”.

Essa verdade histórica fica evidenciada no registro de Machado de Assis quando anuncia “A nação não sabe ler. Há só 30% de indivíduos residentes neste país que podem ler, desses 90% não lêem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância.” (MACHADO, 1876).

Com relação a esse processo de exclusão escolar, que ainda persiste numa escala menos agressiva, Cortella (2001) alerta:

Só quem é privado da escola pode imaginar a falta que ela faz e o impacto negativo e cruel que isso tem na vida”. [...] “É lamentável que, em muitas circunstâncias, a escola lembre um agressivo paradoxo ao assemelhar-se a um metrô ou ônibus lotado: quem está fora quer entrar, quem está dentro quer sair”. “[...] somos responsáveis não só pelos nossos alunos; somos, também politicamente responsáveis pelos que não puderam sê-lo e é nosso dever político alargar os muros do espaço pedagógico como um espaço de cidadania concreta. Dessa tarefa, não nos podemos cansar” (CORTELLA, 2001, p. 57).

Contextualizando o fracasso escolar a partir da escola

Ao fazer o alerta de que é preciso alargar os muros do espaço pedagógico, Mario Sergio Cortella tem em mente também os fatores de fracasso e exclusão escolar que são construídos no interior da escola, ou seja, nas relações que se estabelecem entre professores e alunos no momento em que são feitas as opções por procedimentos didáticos muitas vezes incompatíveis com as necessidades reais de aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, Cortella¹¹ denuncia as conseqüências advindas da escolha de determinados métodos de alfabetização quando compara o seu próprio processo de aquisição da base alfabética da língua escrita com a forma de alfabetizar utilizada na década de 1960. Para isso, o autor registra:

Em 1960, em Caicó, no sertão do Seridó, Eva via uvas na cartilha e Cícero não as via. Uva era uma realidade estranha à realidade dele. Qual foi a conseqüência? No final do ano, Cícero foi reprovado. Qual foi a saída pedagógica dada? Fazer de novo a mesma série, com a mesma cartilha, vendo Eva as uvas que Cícero não via. Resultado: ele foi retido pela segunda vez. Qual foi a grande saída que nós especialistas em educação demos? Ele fez, de novo, a mesma série, com a mesma Eva que via as uvas que ele não via. Conseqüência final: Cícero saiu da escola. Talvez, até, o pai o tenha tirado da escola com o argumento: "Meu filho, você não dá para o estudo, vá trabalhar." Pode ser que um de nós tenha dito: "Esse aluno é burro. Ele não consegue aprender." "E, aí, ele saiu" [...]. Há milhares e milhares de Cíceros Brasil afora. Milhares deles por todo esse país, em toda a história, vítimas de um pedagogicídio galopante que nós criamos dentro de nossa trajetória. Mas, primordialmente, nós temos milhares de Cíceros que são resultado da ação de elites predatórias, de políticos incoseqüentes e de canalhas econômicos. Mas, nós temos também uma parcela dos Cíceros que é responsabilidade nossa. Que tem a ver com a nossa condição em educação; que tem a ver com o modo como organizamos o nosso trabalho. Cuidado! Muitas vezes, em educação, tem-se a sensação de que ela é o crime perfeito. Só tem vítimas. Não tem autores.

Pesquisas têm demonstrado que para vencer a barreira do fracasso escolar é necessário um olhar reflexivo para a falta de significado das atividades propostas em sala de aula, que desgastam as relações de ensino e deterioram o processo de ensino-aprendizagem. Como esclarece Smolka:

... O ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 1993, p.37).

¹¹ Mário Sergio Cortella – Prof. Dr. da PUC – São Paulo - (Transcrição da apresentação gravada durante o Fórum *Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem/junho-2002 -SP*).

Ana Maria Kaufman et al (1998) lembram a complexidade existente nos fatores intervenientes do fracasso escolar, nas séries iniciais da escolarização do ensino fundamental, e apontam respostas que extrapolam os limites da escola, mas que por outro lado, dependem também de uma ação intencional de professores alfabetizadores preocupados em optar por modos diferenciados de interação com os alunos e desses com o objeto de conhecimento. Sobre esta questão, assim se pronunciam as autoras:

[...] Isto não significa que o problema do fracasso escolar em nosso país ou em outro qualquer de nosso continente possa ser solucionado num passe de mágica por uma proposta didática alternativa. Todos sabemos que os grandes setores da população que fracassam na escola, em geral, vêm de zonas urbanas marginais ou rurais. Sua situação desfavorecida no sistema educativo é parte de sua situação desfavorecida na sociedade. No entanto, estamos convencidos de que uma verdadeira transformação da escola, não uma transformação dos métodos mas sim da relação aluno-professor-conteúdo, pode resultar em um fato que desde seu interior contribua para diminuir parte do fracasso. Dito mais facilmente: nós docentes não podemos solucionar na sala de aula as carências materiais dos nossos alunos e todas as suas conseqüências físicas e psíquicas, mas sim, está em nossas mãos optar por modos alternativos de nos relacionarmos com eles. OU elegemos impor a cultura do adulto alfabetizado desde o primeiro dia de aula e para todos (e então uma grande parte estará destinada ao fracasso), ou tentamos atuar no marco de sua própria cultura, respeitando seus próprios conhecimentos e procurando a transformação no curso dos intercâmbios (KAUFMAN, 1998, p. 14).

Freire (2006) explica que o fracasso escolar não ocorre da mesma forma para todas as crianças, independentemente de sua origem social, por isso alerta:

Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. É óbvio, por exemplo, que crianças a quem falta a convivência com palavras escritas ou que com elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não lêem livros nem jornais, tenham mais dificuldades em passar da linguagem oral à escrita. Isto não significa, porém, que a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma natureza diferente, que determine sua incompetência absoluta (FREIRE, 1991, p. 22-23).

O fracasso escolar: Culpabilizando as vítimas?

É preciso esclarecer que nem sempre as causas do insucesso dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram admitidas como sendo um problema também da forma de ensinar. A falta de explicações para o fato de

um professor obter sucesso com metade de sua classe utilizando a mesma metodologia para todos os seus alunos, levava a atribuir diretamente ao aluno a incapacidade de aprender a ler e escrever. As chamadas “teorias do déficit” buscavam no próprio aluno as causas do seu fracasso, uma vez que, nessa concepção a aprendizagem dependia diretamente da existência de pré-requisitos de ordem cognitiva, percepto-motoras, lingüísticas, psicológicas, etc. As crianças que não dispunham *a priori* dessas ferramentas não conseguiriam aprender como as demais que chegavam na escola com essas condições garantidas.

Sobre isso Soligo (2000) denuncia:

Hoje, às vésperas do século 21, o Brasil é um país em que cerca de 44 por cento das crianças de 1ª série ainda são retidas no final do ano porque não conseguem aprender a ler. E em que o tempo médio dos que conseguem finalizar o ensino fundamental é de 11,2 anos, quando deveria ser de apenas oito. Inúmeros especialistas em dificuldades de aprendizagem afirmam que pouquíssimos adolescentes e crianças possuem comprometimento cognitivo real, ou seja, não são capazes de aprender os conteúdos escolares como os outros. Então, se a esmagadora maioria das crianças pode aprender, é preciso considerar que há um sério comprometimento nas práticas de ensino; ou seja, a escola não está conseguindo cumprir seu mais antigo papel: ensinar a ler e escrever. É preciso socializar cada vez mais os conhecimentos disponíveis a respeito dos processos de aprendizagem: quanto melhor o professor entender o processo de construção do conhecimento, mais eficiente será seu trabalho. Afinal, ensinar de fato é fazer aprender(SOLIGO, 2000, p. 4).

As muitas tentativas de explicação para esses números apontavam para os problemas de aprendizagem que se justificariam em razão da carência nutricional, ou pela falta de repertório intelectual e cultural, de problemas psicológicos e neurológicos ou até mesmo em função de uma possível deficiência lingüística. Todos esses problemas relacionavam-se com as deficiências dos alunos. Sempre eram ligados à aprendizagem e nunca à “ensinagem”. Nesse contexto, a escola, o ensino, não apresentavam deficiências. Historicamente se construiu a crença de que o aluno era portador das deficiências que dificultavam ou impediam sua aprendizagem.

Uma conseqüência desse ideário nas práticas de alfabetização no Brasil foi a instituição do chamado período preparatório, onde os alunos e professores alfabetizadores ocupavam-se, durante um período que variava de um a dois meses no início do ano letivo, com atividades que procuravam garantir

aos alunos as habilidades motoras e de discriminação visual e auditiva que se constituíam nos requisitos necessários à alfabetização.

A idéia da necessidade de um período destinado ao preparo do aluno para aprender a ler e a escrever data porém, de um período bem anterior pois já no início do século XX a *Cartilha das Mães* que tem a sua 52ª edição datada de 1941, propõe:

É um verdadeiro absurdo pedagógico entregar-se a uma criança, logo nos primeiros dias de aula, a cartilha que se destine a guiar-lhe os passos iniciais do seu aprendizado da leitura. Não adaptada ainda ao meio escolar; sem ter recebido ainda qualquer influxo para o desenvolvimento de sua atividade mental, a criança, de si mesma, se julga incapaz de resolver as dificuldades do livro, que, para ela, são insuperáveis, por lhe faltar ainda no espírito o método, o modo de resolvê-las. Daí, o primeiro desânimo, a primeira manifestação de falta de confiança em si mesma, de graves conseqüências, às vezes para a sua vida escolar. O uso da cartilha tem, pois, um momento a ser iniciado. Esse momento, fundamentalmente psicológico, a própria criança o manifestará. O que compete ao professor é aguardá-lo pacientemente, provocando-o, estimulando-o, preparando-o (BARRETO, 1941, p.5).

Fica evidenciado no excerto acima que naquela concepção a aprendizagem dependia de uma manifestação da criança indicando que ela estava “pronta” para novas aprendizagens. Ao professor cabia aguardar pacientemente por esse processo de prontidão e maturidade da criança, e apenas depois disso, seria possível iniciar o seu processo de alfabetização. Lourenço Filho foi um dos teóricos brasileiros mais influentes já na primeira metade do século XX, ao colocar o problema do fracasso escolar na falta de maturidade dos alunos para aprenderem a ler e escreve. Sobre isso, Mortatti (2000) registra:

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau (atual 1ª série) da escola primária, mesmo entre crianças com idade cronológica e mental adequadas – problema apontado tanto no Brasil como em outros países americanos e europeus – e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida –

como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita (MORTATTI, 2000 – p. 147).

A responsabilização do aluno por sua suposta incapacidade de aprender, pretensamente motivada por sua condição social, favoreceu a consolidação da idéia de que a possibilidade de aprendizagem está diretamente associada às condições de vida, que possibilita maior ou menor grau de maturidade e prontidão para a aprendizagem. Dessa forma, pensava-se ser mais fácil explicar porque fracassavam mais as crianças que haviam repetido um ano ou mais; as crianças defasadas na relação idade/série e as crianças negras.

Nesse contexto ganha força e espaço a cultura da reprovação e da repetência nos níveis de ensino compreendidos como Educação Básica. Parecia ser aceito como natural que metade das crianças reprovasses repetidas vezes entre a primeira e a segunda série do Ensino Fundamental, bem como, aceitava-se também que uma pseudoqualidade de ensino fosse garantida tendo como principal ferramenta a exclusão de boa parcela da população dos bancos escolares.

A organização do Ensino Fundamental em ciclos

Na década de 1980 fica evidenciada uma preocupação maior com o ritmo de aprendizagem das crianças. Esse fato demandava a organização de um tempo de aprendizagem escolar adequado às reais condições de aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Como resposta a esta solicitação, vários sistemas de ensino organizaram os anos escolares, principalmente destinados às primeiras e segundas séries, do Ensino Fundamental em sistema de ciclos, onde deveria ser oportunizada aos educandos, a continuidade de estudos, sem rupturas formais provocadas por avaliações classificatórias e excludentes.

Essa forma de organização ganha força e estruturação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 que no § 1º do seu artigo 32 prevê: *É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em Ciclos.*

Sobre o sistema de ciclos assim se refere o documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA:

A proposta de ciclos representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça do “tudo ou nada” encarnada no sistema seriado em que o que conta no final do ano letivo, no momento da promoção/retenção, não é o quanto o aluno aprendeu considerando ao mesmo tempo o que sabia de início e os objetivos de aprendizagem colocados para a série, mas apenas o quanto ele aprendeu, ou não, considerando exclusivamente os objetivos propostos. E, de certa forma, a organização da escolaridade em ciclos é também uma forma indireta de combater a evasão: como sabemos, a retenção é a grande vilã da evasão escolar, porque atesta institucionalmente um fracasso que seria do aluno.

A adoção do sistema de Ciclos por si só não foi garantia de sucesso para os alunos desses níveis de ensino. A larga experiência escolar no campo da avaliação classificatória e centrada na aprovação e reprovação de alunos representava uma cultura sedimentada o suficiente para que houvesse grande rejeição a essa nova organização por ciclos, uma vez que, a progressão continuada era um dos pilares dessa proposta. Outra questão a dificultar a aceitação dos Ciclos e da progressão continuada é que as condições efetivas de ensino e de aprendizagem não foram alteradas.

Sobre o conceito de ciclos Luis Carlos de Freitas (2003) esclarece:

[...] duas formulações que são correntemente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo: trata-se da diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. [...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto que a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.) (FREITAS, 2003. p. 9).

Para esse autor a experiência de implantação do regime de ciclos seriados no Estado de São Paulo não deveria ser denominada “organização em ciclos”, uma vez que tem como principal característica o agrupamento de séries com o propósito de garantir a progressão continuada e não a organização em ciclos de formação que tenham como base as experiências sociais significativas para os alunos de uma determinada faixa etária.

Nesse contexto, a proposta de implantação dos Ciclos no Ensino Fundamental ficou muito atrelada à idéia de promoção automática, o que resultou na rejeição clara dessa organização, tanto por arte dos docentes, como por parte da comunidade escolar. Isto porque, a cultura avaliativa existente nas escolas até então, apontava o critério de aprovação e reprovação como balisador de um ensino de qualidade e como garantia de aprendizagem efetiva para os alunos.

Para quebrar esse paradigma, era necessário que a lógica existente da reprovação como sinônimo de qualidade fosse substituída por uma outra concepção que visse a implantação do sistema de ciclos como a possibilidade de: 1) definir objetivos de aprendizagem condizentes com as reais possibilidades e necessidades dos alunos; 2) organização de projetos de recuperação paralela que dessem apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; 3) implementação de um trabalho coletivo articulado em torno de um projeto educativo comum; 4) formação continuada aos educadores para aprender a ensinar a todos os alunos.

Como as condições acima elencadas não foram garantidas de forma conjunta e conseqüente, verifica-se que as mudanças no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido a todos os alunos nos ciclos, foram insignificantes em relação ao que poderia ter ocorrido se as condições fossem de fato asseguradas. Se antes do regime de ciclos a escola reprovada infinitas vezes alunos que em muitos casos desistiam de continuar estudando, nesse regime, os alunos avançam nas séries que pertencem ao ciclo, mas, muitas vezes, sem aprender a ler e a escrever.

Pode-se concluir então, que se antes da progressão continuada o aluno não aprendia porque desistia, motivado por sucessivos fracassos, agora, com a aprovação garantida, o aluno continua sua carreira escolar, sem que lhe

seja garantida a finalidade básica das séries iniciais do ensino fundamental, que é a alfabetização plena e o letramento compatível com sua idade.

O fracasso escolar não comporta respostas simples porque é complexo

Também na década de 1980, com a divulgação dos pressupostos teóricos constantes no texto *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1979) ficou mais evidente o que as teorias sobre o fracasso escolar não conseguiam explicitar ou tentavam naturalizar. Essa pesquisa que foi desenvolvida utilizando o método clínico de Jean Piaget mostrou, através do conjunto das investigações psicolinguísticas descritas e analisadas pelas autoras, resultados que nos permitiram compreender o que se escondia atrás dos números de fracasso escolar no período de alfabetização nas escolas brasileiras.

Até então, as pesquisas na área da alfabetização costumavam centrar suas investigações nas seguintes problematizações: "qual o melhor método de alfabetização?" Ou, mais especificamente, "como o professor deve agir para ensinar a ler e escrever?". A concepção subjacente a essa prática era a de que o processo de alfabetização começava e acabava na sala de aula e que uma aplicação competente do método considerado mais adequado para a ocasião, garantiria ao docente o sucesso no processo de alfabetização dos alunos.

Se antes as teorias do déficit apontavam para as carências dos alunos como as vilãs da aprendizagem, marginalizando as camadas populares porque não eram portadoras de pré-requisitos para aprender, as teorias psicogenéticas mostraram que o processo pelo qual se adquire a base alfabética da escrita é o mesmo para indivíduos de diferentes classes sociais. No entanto, existem pesquisas nas áreas da pedagogia e da sociologia como as de Silva (1993) e Marzola (1995) que apontam as condicionantes sócio-econômicas do sucesso ou fracasso da educação. Esses autores não aceitam que uma proposta de caráter construtivista possa trazer contribuições efetivas para a melhoria do desempenho da escola pública porque, para eles significa um retrocesso à psicologização da educação escolar.

Outra crítica que se faz às concepções construtivistas é a sua hegemonia a partir da década de 1980, como pressuposto teórico de todos os

documentos oficiais, como, por exemplo, as Propostas Curriculares da CENP¹², no Estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC¹³. Alguns teóricos vêem essa unicidade de orientações como prescrição de uma pedagogia oficial que tira do professor a sua autonomia, construída em seu processo de profissionalização.

Apesar da ênfase dada aos pressupostos construtivistas como referencial teórico para um repensar sobre as práticas de alfabetização, a tentativa de transposição, *in natura* de alguns aspectos desse corpo teórico para a prática pedagógica ocorreu de forma indevida, contribuindo para uma compreensão equivocada das contribuições do construtivismo para o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, ao mesmo tempo em que existe um discurso praticamente hegemônico dos postulados construtivista nas redes públicas de ensino, percebe-se uma resistência a acolhê-lo como suporte efetivo das práticas de alfabetização.

Isso ocorre porque adotar como referência o corpo teórico do construtivismo implica em abandonar tanto as práticas arraigadas nos postulados empiristas, como a lógica de que existe um método único, que se trabalhado de forma correta vai propiciar a aprendizagem de todos os alunos que têm pré-requisito para isso. Os demais alunos têm problemas que lhes são próprios e que fogem à responsabilidade do professor.

Para Koufman et al (1998) uma nova concepção de aprendizagem e de ensino, pressupõe uma atitude de busca e de interesse por parte dos professores, a fim de propiciar aos alunos trocas e interações que possibilitem aprendizagens reais e significativas.

Uma concepção de aluno ativo e criador corresponde a um docente igualmente ativo e criador, não só preocupado em ordenar como deverão aprender seus alunos, mas interessado em averiguar quais são suas idéias, que tipo de informação necessitam e como intervir para ajudá-los. Esta nova atitude do professor supõe aceitar que todos os elementos da sala de aula possam ensinar e aprender, isto é, que todas as trocas possíveis entre professor-aluno e aluno-conteúdo são legítimas e necessárias (KAUFMAN, 1998, p. 14 e 15).

¹² CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas pedagógicas de São Paulo

¹³ MEC- Ministério da Educação do Brasil

As práticas de alfabetização, historicamente construídas e bastantes arraigadas no *habitus*¹⁴ (BOURDIEU, 1983) dos professores, envolvem, entre outros aspectos, concepções sobre o processo de ensino e o de aprendizagem e sobre a função do professor nestes processos. A necessidade de mudar esses procedimentos para a adoção de uma nova referência provoca resistências e reações para a apropriação dos novos conceitos e atitudes que não estejam afinadas com as matrizes de percepção e apreciação já estabelecidas pelos docentes em suas experiências anteriores.

Diante disso, fica evidenciada a dificuldade de se estabelecer um único parâmetro para o entendimento das causas do fracasso escolar no que diz respeito à alfabetização de crianças brasileiras. Existem razões políticas, sociais, pedagógicas, psicológicas e outras que, com igual importância, interferem nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças na fase inicial de aquisição do sistema de escrita.

No Estado de São Paulo, inúmeras medidas foram sendo tomadas na tentativa de amenizar esses problemas, no que diz respeito à rede pública estadual. Nesse sentido, pode-se destacar a implantação, em fevereiro de 1984, do projeto Ciclo Básico, (Decreto nº 21.833, de 28/12/1983). Esse projeto previa o sistema de Ciclo, com duração de dois anos e progressão continuada da 1º para a 2º série do 1º grau (nível de ensino que hoje corresponde ao Ensino Fundamental). As outras séries desse nível de ensino constituíram outros ciclos que foram implantados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Em 1988 (Decreto n.º 28.170 de 21/01/88) foi instituída o Ciclo Básico em Jornada Única, ampliando a permanência do aluno de primeira e segunda séries, de 4 para 6 horas diárias de trabalho escolar. Nesse período é criada a função de Professor Coordenador do Ciclo Básico para dar suporte pedagógico aos docentes que atuavam naquela etapa da escolarização. Apesar dessas

¹⁴ -"Habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções de apreciações e de ações _ e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por estes resultados."(Bourdieu, P. Esboço de uma teoria da Prática, In: *Sociologia - Bourdieu* - Ortiz, R. (org.), 1983, p. 65)

medidas, os problemas do fracasso escolar e da repetência só foram postergados para o final do ciclo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 - trouxe uma novidade no que diz respeito ao tipo de sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, sugerindo e estimulando, através do artigo 32, §§ 1º e 2º, que o ensino fundamental fosse baseado no regime de Progressão Continuada e não mais no antigo modo seriado. No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, fundamentado no referido artigo da Lei Federal n.º 9.394, no artigo 2º da lei Estadual n.º 10.403 de 6 de junho de 1971 e também na indicação do CEE n.º 08/97, propõe a implantação na rede pública do regime de Progressão Continuada. Esse regime passou a vigorar no Estado de São Paulo após a Deliberação 09/97 e, a partir de 1998, as escolas da rede estadual ficaram organizadas em dois ciclos seriados como segue: CICLO I : 1ª , 2ª, 3ª e 4ª séries e CICLO II : 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Para minimizar os efeitos da rejeição dos educadores para com a adoção do sistema de ciclos e da progressão continuada, a Secretaria da Educação de São Paulo divulgou, nas décadas de 1980 e 1990, vários documentos de cunho pedagógico que explicitavam as bases teóricas da organização curricular em ciclos, como sendo aquelas do Construtivismo, ou seja, os princípios veiculados pela teoria Piagetiana e pela pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989), onde foram amplamente explicitados os conceitos de que todos são capazes de aprender e que a aprendizagem é processual, construída de forma ininterrupta e não linear.

Para atender a essa nova organização do Ensino Fundamental, foram propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, algumas ações de formação de professores alfabetizadores, nas últimas décadas. Entre elas, destaca-se pela amplitude e pelo investimento e pelos efeitos causados o Programa Letra e Vida, que é objeto de estudo neste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO II

O CURSO E SUAS CONCEPÇÕES

Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Inicia-se antes da preparação formal, prossegue ao longo dessa e permeia toda a prática profissional do professor. Falar, pois, de “aprender a ensinar”, de “aprender a ser professor”, é falar de processos e não de eventos (KNOWLES, COLE, PRESSWOOD, 1994, p. 286)¹⁵

¹⁵ In MIZUKAMI, M. G. N. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos?

CAPÍTULO II – O PROGRAMA E SUAS CONCEPÇÕES

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995).

O Programa Letra e Vida – Origem e objetivos

O Programa **Letra e Vida** adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, na gestão do Professor Gabriel Chalita, tem sua origem e concepção alicerçada inteiramente no PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza.

No documento de apresentação do PROFA o então Ministro da Educação ressalta os propósitos de implantação desta ação destinada à formação de alfabetizadores, registrando:

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos. Portanto, é necessário - e urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-los em seu trabalho. O que significa garantir, a todos e a cada um dos alunos, a despeito da heterogeneidade das diferentes situações de ensino e aprendizagem, o mesmo direito de aprender, ao mesmo tempo em que reconhece o esforço anônimo que os docentes vêm realizando no ensino da leitura e da escrita (Min. PAULO RENATO SOUZA – Documento de Apresentação Profa).

O Estado de São Paulo ao adotar esse Programa de Formação de Alfabetizadores muda o seu nome, mas não sua concepção ou organização. Na Carta aos Formadores, que faz a abertura do estudo dos Módulos do curso, a Equipe Pedagógica do Letra e Vida faz um chamamento aos formadores e cursistas escrevendo:

O grande desafio colocado por esse Curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno (Carta aos Formadores – Guia do Formador – Módulo I)

A quem se destina o Programa Letra e Vida?

O público alvo principal do Programa Letra e Vida é o professor alfabetizador que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª séries, mas contemplou também, sempre que houvesse vagas disponíveis, professores das outras séries do Ciclo I (3ª e 4ª series), professores coordenadores, professores de projetos de recuperação e reforço, professores de 5ª a 8ª série que tivessem interesse em participar dessa capacitação e Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino das Diretoria de Ensino.

Nesse aspecto, o Programa Letra e Vida de São Paulo difere do PROFA porque este último privilegia também o professor que atua na pré-escola. Isto ocorre porque na concepção construtivista, que embasa todo o referencial teórico do Programa, esse nível de ensino, a pré-escola, deve iniciar o processo de alfabetização dos alunos. Já a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo não tem em seu quadro de educadores, professores que atuam na Educação Infantil porque não oferece esse nível de ensino, em razão de que a partir da Constituição Federal de 1988, ele é de responsabilidade da esfera municipal.

Outro aspecto que a Secretaria de Educação de São Paulo acrescenta ao Programa ao adotá-lo, é a ênfase dada na formação de um quadro de formadores. A intenção aqui é favorecer a atitude reflexiva e de tematização das práticas de alfabetização, para isso, é preciso ter um corpo de profissionais

que favoreçam e incentivem essas ações tematizadoras e reflexivas, ainda que o grupo de alfabetizadores seja renovado ou alterado.

Estrutura do Programa

Ao ser incorporado pela secretaria de Estado da Educação de São Paulo o Programa previa a realização de um curso com 180 horas (vinte horas a mais que o previsto para o PROFA), distribuídas por três Módulos composto de unidades temáticas, como segue:

➤ Módulo I

- Unidade 1 – Pra começo de conversa
- Unidade 2 – Breve história das idéias sobre alfabetização
- Unidade 3 – Parte I e II - O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem ler
- Unidade 4 – Parte I e II - Construção da Escrita – Primeiros Passos
- Unidade 5 – Escrever para aprender
- Unidade 6 – O que está escrito e o que se pode ler
- Unidade 7 – Parte I e II – Como ler sem saber ler
- Unidade 8 – Ler para aprender
- Unidade 9 – Parte I e II – Alfabetização e contextos letrados
- Unidade 10 – Planejar é preciso
- Unidade 11 – Sistematizando as aprendizagens

➤ Módulo II

- Unidade Especial – Reflexões sobre a avaliação do Módulo I
- Unidade 1 – Para organizar o trabalho pedagógico
- Unidade 2 – O que temos de igual é o fato de sermos diferentes
- Unidade 3 – O próprio nome e os nomes próprios
- Unidade 4 – Parte I e II – listas, listas e mais listas

- Unidade 5 – Parte I e II – Textos que se sabe de cor
- Unidade 6 – Aprender a linguagem que se escreve
- Unidade 7 – Parte I e II – Revisar para aprender a escrever
- Unidade 8 – Revendo textos bem escritos
- Unidade 9 – O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais
- Unidade 10 – Sistematizando a aprendizagem

➤ Módulo III

- Unidade Especial – Reflexões sobre a avaliação do Módulo II
- Unidade 1 – Avaliando: a quantas andamos
- Unidade 2 – Parte I, II e III – Projetos de leitura e escrita
- Unidade 3 – Parte I e II – Alfabetização de Jovens e Adultos (Temas para reflexão e Questões didáticas)
- Unidade 4 – Todo dia é dia de ler
- Unidade 5 – Parte I – Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico
- Unidade 5 – Parte II – Como é que se escreve? Ensinando ortografia
- Unidade 6 – Parte I e II – O que é e para que serve a pontuação
- Unidade 7 – Usar a língua e falar sobre a língua
- Unidade 8 – Sistematizando a aprendizagem

O Módulo I foi estruturado de forma a propiciar conteúdos de fundamentação teórica relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Ali estão explicitados os pressupostos que sustentam o trabalho docente proposto no curso. Os procedimentos didáticos sugeridos nos demais módulos têm a base teórica estudada nesse primeiro Módulo do curso. Os Módulos II e III organizam e sugerem os procedimentos didáticos e propostas de ensino e de aprendizagem da língua escrita na alfabetização. O Módulo II é mais direcionada às propostas de atividades que oportunizam a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, das situações didáticas específicas do início da construção da base alfabética da

escrita, e o Módulo III foca os demais conteúdos de língua portuguesa que merecem destaque no processo de alfabetização.

Para cada uma das Unidades Temáticas, de modo geral, foram destinadas cinco atividades para serem realizadas nos encontros presenciais, chamados de Encontro do Grupo de Formação, que prevêem a duração de 3 horas semanais. As atividades chamadas de Permanentes são aquelas que acontecem em todos os encontros do grupo, e são três: 1) A leitura compartilhada de textos literários; 2) a Rede de Idéias, onde ocorre o compartilhamento das experiências vivenciadas no Trabalho Pessoal; 3) o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e escrita em outros contextos que não o encontro presencial, com o objetivo de complementar as reflexões ocorridas no grupo.

As demais atividades solicitadas aos cursistas se apresentam de forma variada nos encontros do grupo e dizem respeito: 1) a tematização das práticas sugeridas; 2) ao planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem; 3) ao intercâmbio do conhecimento já construído; 4) a discussão sobre as necessidades e dificuldades nos embates do trabalho pedagógico.

A carga horária total do curso foi organizada de modo a destinar 75% das horas para os encontros presenciais e trabalhos realizados em grupo e 25% destinado ao trabalho pessoal (estudo e produção de textos e materiais que são socializados no momento da Rede de Idéias) que é utilizado para compor os critérios e parâmetros utilizados pelo formador na avaliação dos cursistas.

Metodologia e materiais que compõem o Programa Letra e Vida e as competências profissionais objetivadas

Como ficou evidenciado acima, cada um dos Módulos do Programa Letra e Vida trata de assuntos e conteúdos específicos, mas que mantêm uma relação estreita entre si. Cada um encontra apoio e referência nos demais e estabelece um rol de competências profissionais que pretende sejam desenvolvidas durante o encaminhamento das atividades do Módulo. O termo competências profissionais é utilizado no Programa com o significado de:

capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos de que se dispõe (Guia do Formador – Módulo I, p.9).

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa Letra, que é um dos documentos que compõem o acervo de materiais publicados pelo Programa, explicita os procedimentos didáticos de formação. Nos procedimentos propostos, as atividades formativas se orientam por duas finalidades: a ampliação do repertório cultural dos professores cursistas sobre o tema alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. A organização dos trabalhos apóia-se, do ponto de vista metodológico, na estratégia de resolução de situações-problema: análise de produção de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

A metodologia de formação priorizada pelo Programa pretende alavancar a construção de competências profissionais que sirvam de ferramentas para que o alfabetizador tenha sucesso na sua tarefa de ensinar a ler e escrever em situações sociais de uso da linguagem escrita. Entre as competências elencadas pela equipe pedagógica responsável pela implementação do Letra e Vida em São Paulo, estão destacadas no Guia do Formador, as seguintes:

Para que os alunos possam ter assegurado o seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- *encará-los como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se Por esse pressuposto;*
- *desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;*
- *reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;*

- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- *observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;*
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formas agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de textos, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- *responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (Guia do Formador – Módulo I, p.9 e 10 - grifo nosso).*

Os itens acima grifados foram os que serviram de balisadores para as categorias de análise desta pesquisa, ou seja, a coleta de dados e material teve como foco a intenção de explicitar nas práticas dos docentes que participaram do curso Letra e Vida, o quanto eles haviam incorporado nas suas rotinas de alfabetização o planejamento de atividades desafiadoras, a organização de agrupamentos produtivos, a seleção de diferentes textos apropriados para o trabalho e a utilização de instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos.

A seleção desses itens foi feita com base no diagnóstico realizado pela pesquisadora no início da participação dos professores no curso Letra e Vida, quando os docentes elaboraram questões que indicavam as suas concepções à respeito do ensino e da aprendizagem da base alfabética da escrita, no seu período inicial.

Para favorecer o desenvolvimento das competências profissionais acima elencadas, o Programa disponibilizou o seguinte material didático aos formadores e aos cursistas - Formadores: 1) Documento de apresentação (impresso); 2) Guia de Orientações Metodológicas (impresso); 3) Guia do formador (impresso); 4) Coletâneas de texto (impresso); 5) 11 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo I; 6) 9 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo II; 7) 9 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo III; 8) 1 vídeo do formador.

Cursistas: 1) Coletâneas de texto (impresso) e 2) Fichário/Caderno de registros. A Coletânea de textos recebida pelos cursistas contempla textos de diferentes gêneros e com finalidades também diversificadas.

Conteúdos/ Temas abordados no Programa Letra e Vida

Os temas abordados no curso Letra e Vida podem ser classificados em duas áreas de conhecimento. A primeira diz respeito ao ensino da Leitura, da Escrita e os processos de aprendizagem, a segunda área de conhecimento contemplada nos conteúdos estudados no curso está relacionada aos conhecimentos didáticos. Com relação ao ensino da Leitura e da Escrita foram trabalhados os vários temas, que nos limites deste trabalho de pesquisa foram priorizados como segue:

- **Diferentes concepções de alfabetização**. Esse tema dá ênfase na oposição entre a concepção empirista e as concepções construtivistas. Sobre a concepção empirista o texto “Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas¹⁶” que faz parte da coletânea de textos do Módulo I, traz a seguinte definição:

A teoria empirista — que historicamente é a que mais vem influenciando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar — se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de "estímulo-resposta". Esse modelo define a aprendizagem como "a substituição de respostas erradas por respostas certas". A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações — as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso. As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus "textos" são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. Em geral, são palavras-chave e famílias silábicas, usadas exaustivamente — e aí encontram-se coisas como "o bebê baba na babá", "o boi bebe", "Didi dá o dado a Dedé".

¹⁶ Telma Weisz. In O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo, Ática, 2006.

Fica evidenciado nas atividades de leitura e reflexão oferecidas pelo curso que na concepção chamada empirista o conhecimento está "fora" do sujeito e é internalizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria "tabula rasa" na sua origem, sendo "preenchido" pelas experiências. Telma Weisz (2006) alerta que nessa teoria:

o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos (WEISZ, 2006).

A lista registrada a seguir, contempla alguns dos direcionamentos que orientam a prática docente baseada na concepção empirista e que se opõem aos princípios orientadores da vertente construtivista:

- O grande problema da alfabetização gira em torno de como ensinar a ler e a escrever?
- A alfabetização começa na sala de aula.
- O professor é o único informante autorizado. Ele é quem decide o que é fácil e difícil, chamando para si a responsabilidade de dosar o oferecimento das informações aos alunos.
- O sucesso da alfabetização inicial depende do método utilizado e do estado de maturidade ou prontidão da criança.
- As tentativas de escrita infantis são consideradas garatujas, "puro jogo".
- O aluno é um receptor mecânico e passivo de conhecimentos.
- A criança aprende através da cópia e da repetição de modelos.
- A informação escolar é normalmente descontextualizada.
- A leitura e a escrita podem ser ensinadas em momentos distintos.
- O que existe para se conhecer já foi estabelecido, como um conjunto de conhecimentos fechado, sagrado e imutável.
- A escrita é concebida como um sistema de transcrição da fala.
- A leitura é concebida como um sistema de decodificação de sinais gráficos.

Em oposição à visão empirista o Programa Letra e Vida propõe um trabalho de alfabetização organizado a partir da concepção construtivista o conhecimento não é gerado do nada, pois para aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa. Nenhum aluno chega vazio de conhecimentos para seu processo de alfabetização, mas ao invés disso o conhecimento se dá através de constantes transformações. Nessa perspectiva a criança não precisa aprender a ler para ler, mas sim precisa ter oportunidade de ler para aprender a ler. O mesmo ocorrendo quando o conteúdo é a escrita, ou seja, a criança escreve para aprender a escrever. Nessa vertente o conceito de pré-requisito perde o sentido e ganha força a idéia de conhecimento prévio.

Fica muito evidenciado nessa etapa do curso o pensamento de Jean Piaget quando esclarece que aprender não consiste em incorporar informações já constituídas e, sim em redescobri-las e reinventá-las através da própria atividade do sujeito. Para o autor da teoria psicogenética a aprendizagem não procede por associação entre determinados estímulos e respostas e, sim, por assimilação de estímulos a certas estruturas que lhes conferem significado.

- **Relação entre alfabetização e letramento:** Nas sociedades urbanas em que vivemos atualmente, estamos todos diuturnamente expostos aos mais diversos gêneros textuais. Nas mais variadas esferas de atividades e contextos sociais a língua escrita está presente: nas casas, nas ruas, nos muros, nas igrejas, nos supermercados, nos clubes etc. Dessa forma, alfabetizados e não alfabetizados vão usando estratégias, as mais diversas, para compreender os textos.

Apesar de entender como indissociável o processo de alfabetização e letramento, a equipe pedagógica responsável pela organização e implementação do Programa Letra e Vida assume o desafio de tentar estabelecer as especificidades de cada um deles para melhor organizar os procedimentos didáticos que oportunizam um e outro. Como processo de alfabetização a equipe trabalha com a idéia de organizar atividades que priorizem a reflexão sobre o sistema de escrita para a aquisição da base alfabética.

Sobre esse tema existe uma aproximação com a definição de letramento e alfabetização sugerida Soares (1998) quando afirma: que “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Para o termo alfabetização a autora dá a seguinte definição: “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

Para que ocorram atividades de leitura ainda que os alunos não saibam ler de forma convencional o programa Letra e Vida sugere que o professor atente para o que segue:

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas:

- *pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos;*
- *pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica (Texto Alfabetização – Módulo I, p. 205).*

Rojo (2004) comenta sobre a definição de letramento no seu texto “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, utilizando o mesmo sentido para o termo:

Também o conceito de alfabetização teve de ser ampliado, com o aparecimento das teorias de letramento. Podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas. Soares (1998: 45-46) aponta que “à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita...”. Daí podermos falar de diferentes tipos e níveis de letramento da população em geral (ROJO, 2004. p. 3).

Apesar de não utilizar os dois termos – Alfabetização e Letramento – como sinônimos, a equipe que coordena o curso Letra e Vida e o Grupo Referência¹⁷ sempre orientaram para o fato de que estes processos são

¹⁷ Grupo de Referência: Equipe de Educadores que colaboraram na construção e na validação das atividades

indissociáveis e que não existe uma alfabetização plena sem que esta ocorra em situações de prática social da leitura e da escrita.

➤ **Estratégias de leitura** -

A base teórica para o estudo desse tema no Programa Letra e Vida foi o referencial teórico baseado nas contribuições de Smith (1989). Esse autor explicita a teoria de que não se lê simplesmente com os olhos, mas sim com as informações constantes no cérebro. Disso decorre que quanto mais informações não visuais o indivíduo possui sobre determinado assunto, menos informações visuais necessitará para “ler” o que está sendo mostrado aos olhos.

Como psicolingüista Smith (1989) conclui que o poder da visão é mais limitado do que se imagina: ele afirma que sempre é dado demasiado crédito aos olhos pelo fato de garantirem o sentido da visão e que freqüentemente supervaloriza-se o seu papel no ato da leitura. De acordo com suas pesquisas, os olhos não vêem, absolutamente, de forma literal. O cérebro determina o que se vê e como se enxergam as coisas. As decisões do cérebro sobre o que se vê estão baseadas apenas em parte na informação visual, que são filtradas pelo conhecimento que o cérebro já possui. Dessa forma, é possível afirmar que se vê o que se sabe.

Ao contrário do que se imaginava até meados do século passado, a decodificação é apenas um dos procedimentos que o sujeito utiliza para ler: a leitura plena envolve uma série de outras estratégias e de recursos para construir significado; sem estas estratégias, não é possível alcançar a competência leitora que evitaria o fracasso escolar antes já denunciado.

De acordo com Soligo (2000, p. 4) “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação”.

Na estratégia de seleção o sujeito exclui de sua leitura os índices que não são fundamentais para que leia o texto. Todo leitor utiliza essa estratégia para tornar sua leitura mais eficaz. (rápida e fluente).

Quando usa a estratégia da antecipação o sujeito-leitor prevê o que está por vir por meio dos indícios que o texto e o contexto fornecem.

Ao utilizar a estratégia da inferência é possível ao leitor ler o que não está escrito. Ler por trás das letras. Já a estratégia de verificação ou checagem permite o controle da eficácia ou não das demais estratégias utilizadas.

- **Evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética:** As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) difundindo a concepção construtivista sobre a aprendizagem da base alfabética da escrita deu início a um estudo sobre a construção desse conhecimento, pela criança em etapas evolutivas que se organizam a partir de determinadas hipóteses sobre o esse objeto de conhecimento.

O Construtivismo a que nos referimos, é colocado no Programa Letra e Vida, como um conjunto teórico amplo, que congrega as contribuições teóricas de Piaget e seus seguidores, que possibilitam a reflexão sobre uma alfabetização que valoriza a aquisição da língua escrita como representação da linguagem e não apenas como aquisição do código lingüístico.

Ao estabelecerem uma distinção entre sistemas de representação e de codificação Ferreiro e Teberosky (1986) marcam uma linha divisória para o entendimento de como devem ser organizados os programas de alfabetização.:

Ferreiro (1987) retoma esse tema e esclarece:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação da leitura e da escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. [...] Mas se se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. (FERREIRO, 1987, p. 14 – 15)

Compreender a natureza da escrita como um sistema de representação da linguagem, para Ferreiro (1987) pressupõe entender que alguns elementos presentes na linguagem oral e que são essenciais a ela, como por exemplo a entonação, não são contemplados na representação. Ainda segundo esta autora, outras questões que ficam explícitas quando a linguagem escrita é entendida como sistema de representação é o fato de todas as palavras serem

tratadas como equivalentes, mesmo quando pertencem a classes diferentes e por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras. Sendo assim, para Ferreiro (1987, p. 10) a construção de qualquer sistema de representação envolve “*um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser representado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação*”.

Pela proposta pedagógica do Programa de Formação de Alfabetizadores, o reconhecimento da língua escrita como sistema de representação e o conhecimento das etapas evolutivas das crianças na aquisição da base alfabética da escrita, norteiam todo o trabalho didático e avaliativo dos professores no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Ferreiro (1987, p. 19) e Pausas (2004, p. 19) as hipóteses sobre o sistema de escrita que os aprendizes constroem, determinam as fases por que passam nesse processo de construção, da seguinte forma:

FASE: ESCRITAS PRÉ-SILÁBICAS
<p>HIPÓTESES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho: escrever o nome do objeto é o próprio objeto • Escritas indiferenciadas: série igual de grafias, seja qual for o enunciado que a criança se propõe a escrever. Marcas gráficas que simulam a escrita (garatujas, letras inventadas, letras conhecidas...). • Escritas diferenciadas: objetos distintos, escritas diferentes. Não se escreve <i>trem</i> do mesmo modo que <i>vaso</i>. <p>- Letras inventadas: ¥∞ϣ£∧∩O (MENINO)</p> <p>- Letras conhecidas: IAMS (MENINO)</p> <p>- Letras do próprio nome com combinações diferentes: SONIA – IONAO (MENINO)</p>
FASE: ESCRITAS SILÁBICAS
<p>HIPÓTESES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondência do som com o que se escreve. Uma grafia para cada sílaba. <p>- Silábicas: D H U (MENINO)</p> <p>- Silábicas com valor sonoro convencional (vocálicas): E I O (MENINO)</p>

- Silábicas com valor sonoro convencional (consoantes): M N N (MENINO)
FASE: ESCRITAS SILÁBICAS- ALFABÉTICAS
<p>HIPÓTESE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas vezes coloca mais de uma letra (grafia) para cada sílaba e em outras vezes registra a escrita silábica: <p>ME N NO (MENINO)</p>
FASE: ESCRITAS ALFABÉTICAS
<p>HIPÓTESE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do sistema alfabético, ainda que apresente problemas de ortografia na escrita.

O quadro acima pretende dar uma visão didática e organizada das hipóteses de escrita pelas a criança passa no seu processo de alfabetização. É preciso destacar que existem três grandes períodos que comportam múltiplas subdivisões:

- 1) Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico: Diferenciação entre marcas gráficas figurativas e não figurativas – Constituição da escrita como objeto substituto (desenhar diferente de escrever) – Grafismo: primeiras manifestações da escrita pré-escolar – arbitrariedade das formas e ordenação linear.
- 2) Diferenciação das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo: critérios intrafigurais e interfigurais.
- 3) A fonetização da escrita: Inicia com a hipótese silábica e culmina com a alfabética.

3.1) Silábica: “A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura/escrita – Atenção às propriedades sonoras dos significantes (diferenças e semelhanças) – Nesta fase a criança estabelece critério geral para a quantidade de letras que devem ser escritas – Conflitos: entre o controle silábico e a quantidade de letras e entre a interpretação silábica e a escrita do adulto – Letras com valores sonoros relativamente estáveis, gerando novos conflitos.

3.2) Silábico-alfabética: Marca a transição entre esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos – Conflitos: Não basta uma letra por sílaba – Não pode estabelecer regularidade duplicando a quantidade – A identidade do som não garante identidade de letras e vice-versa (ortografia).

3.3) Alfabética: A base do sistema alfabético está garantido (mesmo quando não ortográfico).

➤ **Agrupamentos produtivos**

Dentre os desafios impostos ao alfabetizador pode-se destacar a necessidade de saber o que seus alunos pensam e sabem sobre a linguagem escrita. Isto porque a diversidade está sempre presente na sala de aula. Sempre existirão alunos com níveis de compreensão e hipóteses de escrita diferenciadas. Por isso, o alfabetizador precisa conhecer e diagnosticar os saberes que os alunos construíram e as lacunas que ainda existem, para melhor planejar, não só as atividades a serem propostas, mas principalmente para organizar os agrupamentos de alunos de forma produtiva, considerando os ritmos e as potencialidades de cada um deles.

No início da década de 1990, Telma Weisz explicitava a importância dos agrupamentos produtivos argumentando:

Os anos que separam o “trabalho em grupo” do que hoje chamamos “interação grupal” mudaram completamente a forma de sua utilização em sala de aula. De uma simples alternativa de organização de espaço e funcionamento geral da classe, passamos a utilizá-la como ferramenta pedagógica. Não se trata mais de sentar as crianças em grupo e sim de organizar a tarefa para que produzam em grupo, quando, como e com quem o professor considerar pedagogicamente necessário, dependendo das características da atividade, das necessidades das crianças e dos objetivos do professor (WEISZ, 1994. p. 56)

De acordo com as orientações passadas no Programa Letra e Vida, alguns cuidados são necessários para a composição dos agrupamentos. Se o critério for o nível de conhecimento de cada um dos integrantes, o grupo (dupla, trio ou mais integrantes) poderia, numa primeira visão, ser perfeito, mas as características pessoais de cada um dos alunos pode indicar que é melhor não agrupá-los, se a intenção é a produtividade e o trabalho interativo. Dessa forma, é importante considerar, não só os conhecimentos que os alunos possuem e a disposição de realizarem atividades em parceria com determinados colegas, mas também a personalidade de cada um e as características que possuem e podem interferir na sua interação com o grupo.

Fazer com que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos potencializa os agrupamentos. Para isso, as atividades

devem ser planejadas de forma criteriosa, bem como as intervenções do professor no sentido de problematizar as decisões tomadas pelos alunos, configurando assim, uma boa situação didática, na qual o ensino implementa a aprendizagem.

Kaufman (1998) ao relatar a experiência vivida em escolas de Buenos Aires, durante a implementação de um projeto de alfabetização, explicita os cuidados necessários na organização dos agrupamentos de alunos:

[...] se organizam grupos de duas a cinco crianças para resolver tarefas em forma conjunta. O melhor critério para a formação destas equipes foi o agrupamento das crianças em função de seus níveis de conceitualização, procurando os mais próximos. Embora este critério, de tipo cognitivo, seja adequado no que se refere à riqueza dos intercâmbios gerados, também é válido considerar os aspectos afetivos sociais [...] (KAUFMAN, 1998. p. 73).

➤ **A língua escrita como sistema de representação da linguagem**

Ao orientar o trabalho com a língua escrita o Programa de Formação de Professores – Letra e Vida – assume que a língua é uma construção social historicamente produzida e que a criança se apropria da linguagem falada, de forma natural, através de seus contatos sociais. Em seu processo de aquisição da oralidade, suas produções não são consideradas erros, mas tentativas de acerto.

A língua escrita, como sistema de representação da linguagem, não retém alguns elementos essenciais da língua oral, mas em relação à língua escrita, a criança, fora da escola, recebe informações lingüísticas semelhantes àquelas de que se utilizou para aprender a falar. No entanto, nesta situação, suas tentativas de escrita, suas “garatujas” e “rabiscos” são desconsiderados como produção relevante; são “erros/imitações imperfeitas”.

É preciso ter clareza que a língua escrita não é um objeto escolar. É um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência. Sua aprendizagem precede e excede os limites da escola.

➤ **Avaliação da aprendizagem**

Com a finalidade de implementar avanços nas concepções sobre a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita, no início do processo de alfabetização, o Programa Letra e Vida disponibilizou três textos que dão o suporte teórico para os cursistas na reflexão sobre o tema. O primeiro texto já é estudado na Unidade 4 do Módulo I e tem o título: “*Por que e como saber o que sabem os alunos*” (M1U4T5 – Módulo I, Unidade 4, Texto 5). O segundo texto que discorre sobre as concepções e procedimentos da avaliação da aprendizagem na fase inicial do ensino da língua escrita também faz parte do material de apoio desta unidade do curso (M1U4T4) e tem a expressão “*Existe vida Inteligente no período pré-silábico*” como título. Esse assunto é revisitado no Módulo III com o texto “*Se a maioria da classe vai bem e alguns alunos não, estes devem receber ajuda pedagógica*” (M3U1T4).

O que se percebe na forma como o tema avaliação da aprendizagem é abordado no Programa Letra e Vida é a opção por estabelecer a sua inteira relação com a concepção de ensino e de aprendizagem que orienta a prática docente. Em nenhum momento do curso o tema avaliação é tratado exclusivamente, mas a sua importância e centralidade permeiam as unidades de forma bastante evidente. No entanto, é preciso destacar que esta relevância dada ao assunto não significou, como a pesquisadora vai tentar demonstrar nos limites desse trabalho, que os conceitos trabalhados sobre esta temática tenham sido suficientemente apreendidos pelos cursistas.

A Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Alfabetizadores descreve a intenção de explicitar a profunda relação existente entre as concepções que estruturam as práticas docentes e as formas de proceder a avaliação da aprendizagem da seguinte forma:

Se o professor tem por referência a concepção empirista-associacionista de aprendizagem basta-lhe verificar a matéria dada pelo professor do ano anterior e seguir adiante. No caso dos alunos da série inicial, isto nem sequer é necessário: se não houve ensino anterior, por suposto os alunos nada sabem. No entanto, se nossa concepção é construtivista-interacionista, a coisa muda de figura. Essa visão do processo de aprendizagem não supõe que o aluno sabe apenas o que lhe é formalmente ensinado. Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece — o professor inclusive — para construir esquemas interpretativos próprios. No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa

sobre como funciona o sistema de escrita.[...] Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos¹⁸ (M1U4T5, p.1).

Uma das contribuições do curso para o repensar da prática avaliativa está explicitada no texto “*Existe vida Inteligente no período pré-silábico*” onde a autora, Telma Weisz, organiza um conjunto de produções escritas de crianças que ainda não escrevem de forma convencional e nem sequer têm consciência da relação existente entre grafemas e fonemas, e orienta o leitor/professor a avaliar os saberes já construídos pelas crianças que escrevem usando letras que não correspondem ao valor sonoro que se pretendia produzir, ou pseudoletas, ou ainda figuras. A importância desse estudo para ampliar os saberes sobre a avaliação da aprendizagem é que ele evidencia a idéia de que é necessário olhar para o que os alunos já sabem, para as competências que já conseguiram construir e as hipóteses que já garantiram no seu processo de aquisição da escrita, e não olhar para as produções das crianças enxergando apenas o que lhes falta e os erros que cometem.

Dentro de um outro campo de conhecimento foi possível encontrar uma referência que pode ajudar a entender o que está sendo proposto no texto “*Existe vida Inteligente no período pré-silábico*”. Paz (2007), *apud* Toledo (2007, P. 130), define assim sua filosofia de trabalho como Cirurgião chefe da Rede Sarah de Hospitais:

“Existe uma dicotomia que contribui perversamente para impedir a reabilitação de pessoas que apresentam alguma forma de incapacidade: os médicos julgam os doentes a partir do que a doença os fez perder; do que deixou de existir. A verdadeira reabilitação avalia o doente pelo que lhe restou, pelo seu potencial, por onde há espaço para investir”.¹⁹(TOLEDO, 2007, p. 130)

Dessa forma, é preciso esclarecer que o que está sendo evidenciado no texto “*Existe vida Inteligente no período pré-silábico*” é que se deve avaliar o aluno pelos conhecimentos que já conseguiu garantir e que esses saberes são muito significativos para que não sejam considerados. A partir deles é que deve

¹⁸ “*Por que e como saber o que sabem os alunos?*” M1U4T5 – Coletânea de Textos - Módulo I – Letra e Vida

¹⁹ Dois homens bons – Ensaio – Roberto Pompeu de Toledo – VEJA – 27/06/2007 – p. 130.

ocorrer a intervenção do professor para fazer a criança avançar de suas hipóteses.

Ao discorrer sobre a leitura positiva ou negativa da realidade, Charlot (2000, p. 30) argumenta que numa “leitura negativa” o fracasso escolar dos alunos pode ser explicado pelas suas carências, ou seja, pelo que o aluno “não é”, ou pelo que “não fez”. Já uma “leitura positiva da realidade” o avaliador presta atenção no que os alunos já sabem e já fazem e não nas suas carências ou limitações.

Nos pressupostos trabalhados no Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida - o período anterior à fonetização da escrita, ou seja, o chamado período pré-silábico, as crianças já construíram hipóteses muito complexas sobre o sistema de escrita. Como exemplo desses avanços das crianças podemos destacar como exemplo, a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas e a construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

Sobre a singularidade da prática avaliativa e a importância de reconhecer os saberes que cada aluno já adquiriu em seu processo de construção de um objeto de conhecimento, Hoffmann (2005) esclarece:

Mesmo que o educador trabalhe com muitos alunos, sua relação, no processo avaliativo, se estabelecerá de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora, da tomada de decisão, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais. [...] Dessa forma, o processo avaliativo é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes, uma vez que as posturas avaliativas inclusivas ou excludentes afetam seriamente os sujeitos educativos.

A coordenadora pedagógica do programa Letra e vida escreve sobre a importância de compreender como a criança pensa o objeto de conhecimento língua escrita:

Compreender a perspectiva pela qual a criança enxerga o conteúdo é algo que, em muitos casos, só é possível se o professor se colocar numa posição de observador cuidadoso daquilo que o aluno diz ou faz em relação as que está sendo ensinado. se quiser trabalhar com o modelo de ensino por resolução de problemas, com uma concepção construtivista de aprendizagem, o professor precisa ter cuidado para não tornar sinônimos o que o aluno já sabe e o que já lhe foi ensinado, que não são necessariamente a mesma coisa (WEISZ, 1999, p. 43).

➤ **Boa situação de aprendizagem**

“Saber” como resultado de uma aprendizagem, significa ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou objetos de realidade. A aprendizagem deve ser estudada do ponto de vista do aprendiz. A aprendizagem não pode reduzir-se a aquisição de técnicas perceptivo-motoras, mas deve inserir-se em um sistema de concepções previamente elaboradas.

Ferreiro (1989) não propõe um método. Ela entende que a intervenção adequada à construção do conhecimento não pode ser reduzida ao que tradicionalmente denominou-se método utilizado”. A autora afirma que o método não pode gerar conhecimento. Condena os métodos por trazerem embutidos em si o pressuposto de que alguém “que sabe” organiza e oferece o saber, devidamente dosado e controlado, a alguém “que aprende”. Portanto, os pressupostos subjacentes às práticas metodológicas existentes funcionariam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta nova.

Nessa direção, na crença de que as pessoas não aprendem todas de uma mesma forma, mas ao invés disso, cada sujeito constrói a sua aprendizagem a partir de um esquema interior já adaptado é que Délia Lerner (2002) estabelece quatro princípios para uma boa situação de aprendizagem. Esses princípios são incorporados aos demais preceitos veiculados no Programa Letra e Vida, servindo como base teórica para os procedimentos didáticos sugeridos no curso.

Esses são os pressupostos pedagógicos indicados por Lerner (2002) para garantir uma boa situação de aprendizagem:

- 1) Os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- 2) Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- 3) A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;

4) O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social

Outro autor que ajuda a entender o conceito de aprendizagem na perspectiva construtivista é Coll (1996). Para ele, o construtivismo como conjunto teórico sobre o conhecimento apresenta, pelo menos, três itens básicos em sua concepção:

- 1) o aluno é o último responsável pela sua aprendizagem. É ele que constrói o conhecimento;
- 2) a atividade mental construtiva do aluno aplica-se a conhecimentos socialmente elaborados e que são reconstruídos individualmente num ambiente social;
- 3) o papel do professor neste processo vai além da simples transmissão, ou criação das condições necessárias para a aprendizagem: é um orientador da atividade do aluno em direção à reconstrução do conhecimento

Em muitos momentos do curso Letra e Vida a problemática de como organizar uma "boa situação de aprendizagem" - que atenda aos objetivos a que se propõe - é colocada em discussão na tentativa de possibilitar uma reflexão sobre o fato de que não basta a uma atividade, ser bonita, interessante ou fácil de ser realizada, é preciso que seja desafiadora e significativa, que faça a criança avançar em suas hipóteses sobre o objeto de conhecimento. No Programa de Formação de Alfabetizadores, quando se fala de uma boa situação de aprendizagem pensa-se em:

“algo que resulta da atividade planejada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica realizada durante essa atividade, para incidir na aprendizagem dos alunos. [...] no Programa Escrever para Aprender foram cinco situações de aprendizagem de escrita: as propostas foram planejadas; os desafios apresentados estavam ajustados às possibilidades de aprendizagem dos alunos; as parcerias potencializaram seus esforços intelectuais colocando questões sobre a escrita para eles pensarem; as intervenções das professoras foram problematizadoras, ou seja, colocaram bons problemas para serem resolvidos pelos alunos. São cuidados como esses que podem elevar uma atividade muito simples à condição de uma boa situação de aprendizagem” (M1U5T4- Material do Letra e Vida)²⁰.

²⁰ • Telma Weisz In *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*, 2ª ed. São Paulo, Ática, 2006.- M1U5T4

CAPÍTULO III – A PESQUISA – A PRÁTICA REVELADA

Viagem sem fim

“Quando o viajante disse, não há mais o que ver, sabia que não era assim... É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que vira no verão... Ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar. É preciso recomeçar a viagem sempre.”

José Saramago – Viagem a Portugal.

Refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e à distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou o que se fará.

Pierre Furter

CAPÍTULO III – A PESQUISA: A PRÁTICA REVELADA

O referencial da pesquisa

Esse é o momento de apresentar as opções teórico-metodológicas e os caminhos que percorremos na realização desse estudo, relatando também como nos aproximamos do campo da pesquisa e como foram definidos os sujeitos e os procedimentos, isto é, o próprio processo da pesquisa.

Da mesma forma que para a escolha do assunto a ser abordado nesta pesquisa, ao fazer uma opção pela metodologia a ser empregada no desenvolvimento deste trabalho tivemos como norte a nossa trajetória de educadora, construída ao longo de uma vivência como professora, diretora de escola e supervisora de ensino da rede pública do Estado de São Paulo, por mais de trinta anos. Esta experiência desempenhou papel fundamental, uma vez que nos ajudou a construir uma visão de mundo, dando-nos repertório e trazendo algumas indagações que careciam de uma investigação mais cuidadosa para serem melhores equacionadas.

Por entender que a investigação científica apresenta-se como o resultado de um questionamento que põe em dúvida ou pretende um outro olhar sobre um fenômeno ou um conhecimento já produzido, a fim de dar maior clareza e amplitude para o novo saber que se pretende produzir, buscamos direcionar esta pesquisa para a análise dos efeitos produzidos, na prática docente, pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – O curso Letra e Vida – que como todo processo de formação tem seu caráter histórico e social, portanto passível de questionamento e indagações.

O conhecimento científico foi pensado como algo que está sempre em formação, tendo, por isso, um significado mais hipotético que decisivo ou definitivo. Nas palavras de Demo (1981), a ciência tem uma história, participa das vicissitudes da historicidade, é produto do homem e fragmentária como ele.

Nessa perspectiva histórica e processual é que o esse trabalho de pesquisa tem como norte o levantamento de dúvidas que, de alguma forma, suscitaram o nosso questionamento como Supervisora de Ensino responsável pela implantação e implementação do Programa Letra e Vida na região de Assis.

O levantamento de algumas questões que a nosso ver demandavam respostas para melhor equacionar a questão de como ocorriam as práticas docentes no ensino da leitura e da escrita, a partir do conhecimento de um referencial teórico organizado e direcionado para o estabelecimento de procedimentos didáticos inovadores, nos fizeram olhar de forma mais criteriosa para o material que sustenta e estrutura o Curso Letra e Vida. Procuramos pesquisar também os pressupostos teóricos que servem como referencial para o que está proposto nesse Programa de Formação de Alfabetizadores.

Destacamos, desde já, a importância da pesquisa, que traz sempre a possibilidade de explicitar representações, descristalizar imagens e abalar as certezas já estabelecidas sobre a realidade, desde que, é evidente, o pesquisador esteja aberto a ver e ouvir os dados que chegam através dela.

A questão problematizadora que direcionava as opções era a seguinte: Quais efeitos são possíveis de serem percebidos nas práticas das professoras alfabetizadoras após terem participado de um Curso que tem como proposta ser *um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar?*

Como hipótese a conduzir os procedimentos de pesquisa estava a idéia de que *seria possível detectar efeitos consistentes na prática das professoras a partir dos conhecimentos adquiridos no Programa de Formação*, ainda que não condizente com o discurso, em razão deste já estar melhor estruturado a partir de um repertório sobre conceitos construtivistas. Com isto queremos dizer, que de início, tínhamos também a hipótese de que era mais fácil para as professoras assimilarem o discurso construtivista do que de fato apoiarem as suas práticas nesses postulados. Outra hipótese a sustentar a nossa pesquisa era a de que haveria lacunas na formação desses docentes em razão de possíveis entendimentos equivocados do conteúdo tratado no curso.

Procuramos, através da análise do material produzido para o Programa Letra e Vida e do referencial bibliográfico da área do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como também, por meio de entrevistas com as professoras envolvidas nesse processo, e por fim, coletando modelos de atividades que circulam nas salas de alfabetização, encontrar respostas à problemática e às hipóteses acima apresentadas.

Buscamos também, ampliar horizontes a fim de clarear conceitos e procedimentos que, na nossa opinião, ainda não estavam suficientemente fundamentados ou que permitiam um olhar mais investigativo sobre os impactos dessa tentativa oficial de divulgação dos postulados construtivistas, com vistas a construção de uma didática da alfabetização que possibilite o sucesso do processo de ensino contra o analfabetismo e o fracasso escolar.

As teorias já produzidas na área da pesquisa qualitativa serviram como base para compreender, explicar e descrever os fatos analisados, sem que isto representasse um engessamento das possibilidades de que novas questões surgissem.

Nesta medida, a validação das hipóteses não se deu exclusivamente numa situação isolada de confronto, levando em consideração o que é aparente, com apenas uma possibilidade de veracidade de acordo com o referencial teórico adotado, mas teve como norma a comparação de referenciais teóricos e o conhecimento já produzido na área de investigação, porque só a partir do que se conhece é possível se propor novos problemas e encontrar alternativas de solução.

Os procedimentos

Na crença de que a investigação tem como seu primeiro suporte o questionamento do conhecimento já disponível, como referência teórica ainda insuficiente para explicar a realidade, procuramos analisar e refletir sobre os encaminhamentos dados pelas professoras cursistas do Programa Letra e Vida, na Diretoria de Ensino de Assis, na tentativa de adequar os pressupostos teóricos estudados no curso com as suas rotinas de trabalho.

No início de julho de 2006, com os resultados do SARESP 2005 nas mãos, organizamos uma entrevista semi estruturada com professoras alfabetizadoras, que haviam participado do Programa de Formação que é objeto deste estudo, sendo que parte das classes haviam tido um desempenho acima da média na avaliação SARESP 2005 e nas outras os alunos apresentaram desempenho na mesma média alcançada pelas demais classes da região de Assis, que também participaram dessa prova. A intenção desse trabalho era

identificar se os fatores determinantes do sucesso das primeiras tinham relação com o que foi incorporado nas reflexões realizadas durante o Letra e Vida e, se o desempenho das outras duas deixava perceber as possíveis lacunas ou entendimento equivocado das concepções ali abordadas.

Quando iniciamos o trabalho de seleção e organização dos dados coletados, optamos por fazer alguns recortes, priorizando determinados aspectos em razão do conteúdo do curso Letra e Vida ser bastante extenso e complexo. Como pretendíamos não só pesquisar e colher dados, mas principalmente interferir de forma participativa e cooperativa para o avanço das concepções que norteavam as práticas dos alfabetizadores, percebemos que deveríamos selecionar os aspectos em que detectamos mais claramente a existência de lacunas ou desvios de formação nas áreas de conhecimento privilegiadas no Programa Letra e Vida.

Os temas e conteúdos por nós priorizados para acompanhar e apoiar o trabalho de sala de aula, foram organizados em forma de questionamentos para que fosse mais fácil a obtenção organização de respostas. São eles: *O que mudou na avaliação da aprendizagem a partir do referencial teórico e das sugestões estabelecidas no curso? Estão sendo planejadas atividades que atendam aos princípios de uma boa situação de aprendizagem? Quais os parâmetros e critérios que estão sendo utilizados para proceder à seleção de textos que circulam na sala de aula? Como estão sendo organizados os agrupamentos de alunos para que fiquem produtivos?*

Para dar respostas a estas questões buscamos primeiramente verificar se o problema e as perguntas que havíamos focado como direcionadores para esta pesquisa eram de natureza científica. Para Gil (1996) [...] um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis (Gil, 1996, p. 27). Na consulta ao Novo Dicionário Aurélio, encontramos como significado do termo problema a seguinte expressão: Questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio de conhecimento. De acordo com Pádua (1997):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na

compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1997, p. 29).

Ao proceder o levantamento bibliográfico, e buscar as referências nos anais de congressos e artigos de revistas especializadas, pudemos constatar, mais uma vez, quantos autores têm se dedicado a estudar os temas: *alfabetização*, a *formação docente* e a *avaliação da aprendizagem*, o que já nos possibilitou estabelecer parâmetros para as abordagens possíveis neste trabalho e nos possibilitaram uma visão mais global e crítica a respeito da pesquisa aqui desenvolvida, seus referenciais teóricos e a seleção das categorias de análise que deveriam nortear o desenvolvimento das diferentes etapas desta pesquisa-ação.

Tendo como princípio o pressuposto de que toda verdade estabelecida e aceita pressupõe alguma outra verdade oculta - não menos importante e tão determinante – fomos impulsionadas a tentar desvelar possíveis movimentos não explícitos nos discursos e práticas das professoras, mas que ajudam a determinar os resultados do processo de aprendizagem. Isto porque, é na investigação que se pode desvelar intenções não expressas e detectar a essência das ações humanas. Nesse sentido, Morin (2000, p. 86) faz a seguinte declaração: *“O conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões”*.

Os dados e materiais coletados

Os dados do SARESP/2005

Iniciamos a coleta de dados desta pesquisa pela análise do desempenho dos alunos das 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental das escolas da Diretoria de Ensino – Região de Assis, no SARESP 2005. Para isso, foram analisadas todas as respostas dadas pelos alunos nas 582 provas (número total de alunos das 1^a e 2^a séries, participantes dessa edição do SARESP, na DE de Assis) realizadas.

Para o preenchimento da tabela abaixo, foram considerados os seguintes aspectos:

- 1) Insuficiente: alunos que demonstram estar ainda numa hipótese inicial de aquisição da base alfabética de escrita, ou seja, as fases chamadas pré-silábica e/ou silábica sem valor sonoro convencional.
- 2) Regular: o desempenho dos alunos foi considerado regular quando apresenta consciência da relação entre a pauta sonora e a escrita, e tem preocupação, tanto com o eixo quantitativo, como com o eixo qualitativo (quantas e quais letras grafar). Dessa forma, os números constantes dessa coluna, representam os alunos que escrevem letras correspondentes às sílabas que deveriam ser escritas.
- 3) Bom: Os alunos que produziram escritas alfabéticas, ainda que com ortografia irregular, ou silábicas-alfabéticas que indica uma fase intermediária, quando a criança escreve ora de forma silábica (com valor sonoro convencional), ora de forma alfabética. Esses alunos apresentaram que utilizam a leitura para localizar palavras num texto.
- 4) Muito Bom: Nessa coluna estão relacionados os alunos que apresentaram uma escrita alfabética. Essas crianças já construíram os conhecimentos necessários para se apropriar da base alfabética da escrita, ainda que às vezes apresentem ortografia irregular. Essas crianças produzem textos, ainda que apresentem algumas falhas nos elementos coesivos ou na estrutura do gênero. A competência leitora fica demonstrada pela localização de informações presentes num texto informativo.
- 5) Ótimo: Foram considerados de desempenho ótimo os alunos que escrevem com ortografia regular na maioria dos registros escritos, segmentaram as palavras de forma convencional e produziram textos atendendo a estrutura e organização solicitadas. A competência leitora fica demonstrada pela localização de informações presentes num texto informativo. Nesse caso, tanto com relação às informações explícitas, quanto aquelas que demandavam um certo grau de inferência.
- 6) Excelente: O desempenho dos alunos foi considerado excelente quando, além das características presentes nas provas dos alunos considerados com desempenho “ótimo”, também demonstraram

conhecimento significativo sobre os elementos coesivos e organizadores dos gêneros solicitados, agregando qualidade aos textos produzidos.

Esse primeiro passo da pesquisa representou a coleta e análise dos dados do SARESP/2005, visando estabelecer uma relação entre a participação no Curso Letra e Vida e o resultado obtido pelos alunos, nessa avaliação.

Fizemos a opção de olhar para o desempenho dos alunos neste sistema de avaliação externa porque a equipe que coordena a elaboração das provas SARESP de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, é a mesma equipe de coordenação pedagógica do Letra e Vida, liderada pela Professora Telma Weisz. Nestas séries, a prova do SARESP é organizada dentro dos princípios norteadores do Programa Letra e Vida, e tem como base o mesmo referencial teórico que norteia o trabalho com leitura e escrita na fase inicial da aquisição da base alfabética da escrita, dessa forma, pode-se afirmar que as atividades constantes da prova atendem às concepções veiculadas por esse curso de formação.

Os dados coletados foram organizados na forma de Planilha onde a primeira coluna registra a identificação da escola; a segunda coluna registra o nome do professor; em seguida aparece o campo onde fica indicada a turma, por série (1ª ou 2ª); os próximos dados trazem a informação se o professor cursou o Letra e Vida, com esclarecimentos sobre a conclusão ou não e se ainda está em curso; As últimas informações dizem respeito ao desempenho do aluno no SARESP/2005, solicitando o registro do número de crianças que alcançaram cada um dos níveis de desempenho indicados: Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom, Ótimo e Excelente.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ASSIS

Tabela 1: Planilha de análise do desempenho no SARESP 2005 de alunos de professoras de 1ª e 2ª que cursaram o Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida

Escola	Profº	Série		Letra e Vida					Desempenho dos alunos no SARESP (Indicar o Número)					
				Sim Concluiu	Não	Cursando			Ins	Reg	Bom	MB	Ótim	Exc
		M 1	M 2			M 3								
		1ª	2ª											
NGC	CGR	A		X					2			3	7	
NGC	ED	B		X					2	1	3	1	3	9
NGC	MJF		A		X				7	5	2	5	6	
NGC	ES		B		X				11	5	1	4		1
CCB	ZMA	A		X					1		6	3	10	15
CCB	MJO	B		X					7	3	4	6	11	6
CCB	MMP	C		X					5	7	14	4	4	2
CCB	CLSB	D		X					1		4	3	3	14
CCB	MC	E		X					1	3	3	2	12	3
CCB	CMSB		A	X					1		2	7	21	4
CCB	MIP		B	X					4	3	1	4	14	8
CCB	AMFP		C	X					3	1	1	3	12	14
CCB	DSS		D		X				4	6	2	5	8	1
CCB	DCDF		E	X					5	4	4	6	3	3
JGO	DCGR	A		X					3		9		4	1
JGO	MLMA	B		X					4		3	5	4	1
JGO	MCZ		A	X					7	3	3	4	13	4
JSF	SASM	A		X					6	2	6	1	4	1
JSF	AA	B		X					10		3	1	4	4
JSF	LAMM		A	X					6	4		4	5	1
JSF	DAS		B	X					7	3		3	6	1
AF	VAD	A			X				11	3	5	2	3	
AF	MMFG		A	X					4	3		4	9	4

Esclarecemos que os conceitos Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom, Ótimo e Excelente foram definidos por meio da análise das produções dos alunos na prova SARESP/2005, tendo como base uma tabela encaminhada pela equipe central do Programa Letra e Vida, onde foram indicados os seguintes critérios de análise:

Tabela 2: HABILIDADES/CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS - 1ª e 2ª SÉRIES – LÍNGUA PORTUGUESA – ESCRITA/ 2005

Questão da Prova	Habilidade	Res.	Descrição	Pontos
1ª Ativ.	Escrever o próprio nome	A	Nome e Sobrenome	2 pt
		B	Somente o nome	1 pt
		C	Não reconhecível	0 pt
		D	Ausência de resposta	0 pt
2ª Ativ.	Conhecimento do Sistema de Escrita – Ditado de lista de palavras	A	Com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	3 pt
		B	Com correspondência sonora alfabética	2 pt
		C	Com correspondência sonora ainda não alfabética	1 pt
		D	Sem correspondência sonora	0 pt
		E	Ausência de resposta	0 pt
3ª Ativ.	Conhecimento do Sistema de Escrita – Auto ditado de estrofe de poema/canção	A	Com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	3 pt
		B	Com correspondência sonora alfabética	2 pt
		C	Com correspondência sonora ainda não alfabética	1 pt
		D	Sem correspondência sonora	0 pt
		E	Ausência de resposta	0 pt
3ª Ativ.	Segmentação do texto em palavras –	A	Segmentação convencional	2 pt
		B	Hiposegmentação e/ou hipersegmentação	1 pt

	Auto ditado de estrofe de poema/canção	C	Não segmenta	0 pt
		D	Ausência de resposta	0 pt
4ª Ativ.	Transcrever o texto em letra manuscrita	A	Transcreveu em letra manuscrita	1 pt
		B	Não Transcreveu em letra manuscrita	0 pt
4ª Ativ.	Segmentação do texto em palavras – Transcrição do texto	A	Segmentação convencional	2 pt
		B	Hiposegmentação e/ou hipersegmentação	1 pt
		C	Não segmenta	0 pt
		D	Ausência de resposta	0 pt
4ª Ativ.	Uso de pontuação e maiúscula – Transcrição do texto	A	Presença sistemática de pontuação e maiúscula	3 pt
		B	Alguma presença de pontuação e/ou maiúscula usadas em posições possíveis	2 pt
		C	Presença sistemática de pontuação e/ou maiúscula usadas de forma aleatória	1 pt
		D	Ausência de resposta	0 pt
5ª Ativ.	Localizar palavras em texto memorizado	A	Marcou pelo menos 4 palavras	2 pt
		B	Marcou pelo menos 2 palavras	1 pt
		C	Marcou aleatoriamente	0 pt
		D	Ausência de resposta	0 pt
6ª Ativ.	Reescrever trecho final de conto	A	Reescreveu garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados (4 episódios)	3 pt
		B	Reescreveu garantindo a presença de pelo menos a metade dos acontecimentos narrados (3 episódios)	2 pt
		C	Reescreveu menos da metade dos	1 pt

			acontecimentos narrados (2 ou 1)	
		D	Presença de escrita, mas não o solicitado ou ausência de resposta	0 pt
6ª Ativ.	Reescrever trecho final de conto	A	Produziu texto com característica de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (conto)	5 pt
		B	Produziu texto com algumas características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (conto)	3 pt
		C	Produziu frases que remetem ao conteúdo do conto, mas não chegam a formar texto	1 pt
		D	Presença de escrita, mas não o solicitado ou ausência de escrita	0 pt
7ª Ativ.	Responder questão a partir da leitura de texto	A	Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia	2 pt
		B	Respondeu, mas não mostrou que foi capaz de ler com autonomia	0 pt
		C	Ausência de resposta	0 pt
7ª Ativ.	Responder questão a dissertativa a partir da leitura de texto	A	Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia	2 pt
		B	Respondeu, mas não mostrou que foi capaz de ler com autonomia	0 pt
		C	Ausência de resposta	0 pt
8ª Ativ.	Escrever texto informativo a partir de um conjunto de dados e de um exemplo	A	Produziu texto com características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (texto informativo)	7 pt
		B	Produziu texto com algumas características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (texto informativo)	5 pt
		C	Produziu frases que remetem aos	1 pt

			dados oferecidos, mas não chegam a formar um texto	
		D	Presença de escrita, mas não o solicitado ou ausência de escrita (se fizer só uma cópia da ficha é zero)	0 pt

Tabela 3: Após a totalização dos pontos obtidos pelos alunos, foi proposta a seguinte escala de desempenho:

1ª série	0 a 9 – Insuficiente 10 a 12 – Regular 13 a 18 – Bom 19 a 20 – Muito Bom 21 a 24 – Ótimo acima de 25 - excelente	2ª série	0 a 12 – Insuficiente 13 a 18 – Regular 19 a 20 – Bom 21 a 24 – Muito Bom 25 a 36 – Ótimo 37 a 45 - Excelente
----------	---	----------	--

De acordo com Rudio (2004) o que fizemos acima foi:

[...] uma tabulação. Este termo serve para designar o processo, pelo qual se apresentam graficamente os dados obtidos das categorias, em colunas verticais e linhas horizontais, permitindo sistematizar os dados de observação, de maneira a serem compreendidos e interpretados rapidamente e ensejando prender-se com um só olhar as particularidades e relações dos mesmos (RUDIO, 2004. p. 127).

Da análise dos dados coletados na Planilha de Desempenho SARESP/2005, acima registrados, constatamos que 75,8% dos alunos das professoras que freqüentaram e concluíram o curso Letra e Vida tiveram desempenho incluído entre os parâmetros Bom, Muito Bom, Ótimo e Excelente. Enquanto que, 50,4 % dos alunos dos professoras que não participaram deste programa de formação, tiveram desempenho dentro destes parâmetros.

Sabemos que muitos fatores podem influir no desempenho de alunos durante uma avaliação externa e que seria muito simplista deduzir, com base apenas nesses dados, que os 25% de alunos que não atingiram um padrão considerado aceitável pelos coordenadores pedagógicos do curso Letra e Vida,

tenha como única causa a não participação do professor neste programa de formação continuada, mas, entendemos que esses dados não podem ser desconsiderados no momento de avaliar os efeitos do Letra e Vida, na Diretoria de Ensino – Região de Assis.

Sobre a análise de dados coletados em uma pesquisa, Rudio (2004) orienta:

O pesquisador utilizará uma série de técnicas para analisar o material que foi obtido. A interpretação vai consistir em expressar o verdadeiro significado do material, que se apresenta em termos dos propósitos do estudo a que se dedicou. O pesquisador fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar, procederá às comparações pertinentes e, na base dos resultados alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas (RUDIO, 2004. p. 129).

A constatação do cotidiano não é o ponto final da pesquisa. Os dados coletados serão organizados para serem devolvidos ao grupo e trabalhados de novo, objetivando, através do estabelecimento de um processo de educação política, diminuir a defasagem entre a realidade vivida e o nível de percepção constatado sobre a mesma. (BARROS, 2000. p.57).

Para esclarecer melhor os resultados alcançados por alunos de professoras participantes ou não do Programa Letra e Vida, voltamos a proceder a análise dos desempenhos obtidos pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental no SARESP/2007, como está registrado mais adiante nesta pesquisa.

Questões elaboradas pelas professoras no início do Curso Letra e Vida

No primeiro dia do curso Letra e Vida, em 2006, com turma de cursistas formada por professores da Rede Estadual das escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Assis, esta pesquisadora (ali também no papel de formadora do Programa) fez aos participantes a seguinte solicitação: *Qual pergunta você gostaria que esse curso respondesse sobre a alfabetização? A*

intenção desta tarefa era a de diagnosticar as expectativas, as angústias, mas principalmente as concepções que os professores traziam para aquele espaço de aprendizagem e formação. Isto porque, de acordo com Myriam Nemirovsky²¹ (2001), as questões são formuladas a partir de uma hipótese sobre o objeto de conhecimento.

Para Nemirovsky (2001) um dos mais significativos indicadores de avanços dos docentes no seu processo de formação e aprendizagem é o nível de evolução das perguntas que fazem para entender o que está sendo proposto no espaço de formação. Para organizar as etapas evolutivas das professoras, tendo como parâmetro as questões que propõem, a autora ordena as perguntas em cinco categorias, de acordo com o tema que abordam: a) o tipo de letra; b) o sistema de escrita; c) os tipos de texto; d) a organização do grupo de crianças e as intervenções do professor; e) outras áreas curriculares.

Sobre o primeiro tema – o tipo de letra – Nemirovsky (2001) esclarece:

Existe uma diferença qualitativa entre o primeiro dos temas citados e os demais: as preocupações relacionadas ao tipo de letra tendem a desaparecer a medida que se desenvolve o processo de formação [...], porque o avanço no conhecimento didático da alfabetização pressupõe, entre outros aspectos, não atribuir nenhuma importância ao tipo de letra que as crianças utilizam (NEMIROVSKY 2001. p. 3).

Para proceder a análise das perguntas elaboradas pelos cursistas do Letra e Vida e que coletamos no início do curso, com a finalidade de identificar as hipóteses que eles possuem sobre a didática da alfabetização numa perspectiva construtivista, utilizamos os critérios selecionados por Nemirovsky (2001), com as adaptações necessárias para que todas as perguntas fossem consideradas.

Grupo 1:

Além da preocupação com o *tipo de letra* optamos por considerar como questão relacionada ainda à primeira etapa neste processo de evolução da

²¹ Texto publicado em abril de 2001, na revista “La formación del profesorado – Proyectos de formación em centros educativos” / séries Claves para innovación educativa, da Editora GRAÓ, Barcelona. Tradução de Maira Libertad Soligo Takemoto e copidesque de Rosaura Soligo.

aprendizagem do professor, as perguntas que não contemplavam a preocupação com as situações de ensino e de aprendizagem, mas que centravam nos aspectos emocionais e disciplinares.

- 1) Letra Cursiva? Quando? E quanto às provas da 1ª série? Prof Mz e Prof Mc
- 2) Como superar a interferência dos problemas emocionais trazidos pelas crianças? Prof X
- 3) Como trabalhar com alunos rebeldes, indisciplinados que não tem uma estrutura familiar e que na sala de aula não conseguimos motivá-lo com nada? Prof Sy e Prof Ne

Grupo 2:

Ao classificarmos as perguntas das professoras no grupo 2 – o *sistema de escrita* -, onde a preocupação dos docentes está centrada no o sistema de escrita, tomamos como base o que aponta Nemirovsky (2001) quando esclarece sobre essa fase de evolução sobre a didática da alfabetização:

[...] a compreensão desse processo só começa realmente a acontecer quando os professores fazem entrevistas com suas próprias crianças e coletam dados coincidentes com os analisados no contexto de formação. A partir daí, começam a busca de estratégias específicas para conseguir que as crianças avancem de uma fase à outra e à essa altura do processo, os professores apresentam perguntas como as seguintes: “Como podemos ajudar as crianças para apressar a passagem de uma fase a outra?”; “Como conseguir que dêem um salto no processo?” (NEMIROVSKY, 2001. p.4).

Perguntas:

- 4) Qual didática eu usaria para trabalhar com uma classe numerosa, heterogênea e com graus diferentes de dificuldades? Prof Ro e Prof Ci
- 5) Quais atitudes devemos tomar diante daqueles alunos que não conseguem memorizar aquilo que estamos ensinando? Prof Di e Prof Sh
- 6) Como devemos ensinar os alunos, considerando vários tipos de didática da alfabetização? Prof Clr e Prof Db

- 7) Como analisar o conhecimento prévio do aluno e como trabalhar isso? Prof Let e Prof Wa
- 8) O que fazer com aquele aluno que se encontra na 3ª ou 4ª série que ainda não conseguiu aprender a ler e escrever? Prof Du e Prof Iz
- 9) Quais recursos, além do reforço, poderiam ser usados para alunos que passam da 1ª para a 2ª, da 2ª para a 3ª, da 3ª para a 4ª, no final do ano ainda continua analfabeto? Prof Y
- 10) Quais são os motivos que levam uma criança não conseguir ser alfabetizada nos períodos de 1ª e 2ª séries? Prof Mar e Prof Ja
- 11) Partindo da concepção de que todos aprendem, como ensinar para a criança com defasagem em todos sentidos? Prof Cid e Prof Gi
- 12) De que maneira trabalhar com crianças que não conseguem reter o que foi ensinado? Prof Vi e Prof R

A questão de número 4, proposta pelos Prof Clr e Prof Db demonstram uma preocupação com a melhor forma (método) de ensinar aos alunos a base alfabética da escrita. A pergunta de número 6, por exemplo - *Como devemos ensinar os alunos, considerando vários tipos de didática da alfabetização?* – demonstra que os docentes pretendem que lhes seja descrita uma forma de “trabalhar” com o aluno dentre os diferentes métodos existentes. Esta pergunta parece trazer implícito o questionamento sobre o verdadeiro valor de uma proposta de alfabetização que se contraponha aos métodos já utilizados e conhecidos. Parece indagar ainda, se isso não seria mais um *modismo* sem uma contribuição efetiva para a prática docente.

As professoras que fazem as perguntas de número 11 e 12 - *Partindo da concepção de que todos aprendem, como ensinar para a criança com defasagem em todos sentidos?* (grifo nosso) – evidenciam aí, que ainda incorporam os princípios da *teoria do déficit* como o principal fator de fracasso escolar. Fica claro que não superaram a idéia de que o próprio aluno é o único responsável pelos seus *não saberes*. Esses docentes quando perguntam sobre como ensinar as crianças que têm *defasagem em todos os sentidos* demonstram que existe ainda uma dificuldade de entender a aquisição da base alfabética da escrita como um processo complexo que não é determinado por possíveis déficits ou pré-requisitos que o aluno traga consigo, mas sim por oportunidades reais de

interação com o objeto língua escrita em situações sociais de uso. Ao identificarem nos próprios alunos as causas do fracasso escolar, não indicando, desta forma, as interferências resultantes do processo de ensino e de aprendizagem na aquisição das competências leitoras e escritoras, por parte do aluno, essas professoras demonstram que ainda existem lacunas na formação que oferecemos a elas. As perguntas de número 8, 9 e 10 também parecem seguir nessa mesma direção. Todos parecem esperar uma solução para um problema que é externo a eles.

Grupo 3:

Nenhuma pergunta formulada pelas professoras no início do curso Letra e Vida, contemplou a temática do grupo 3 – *os tipo de texto*. Entendemos que isso ocorreu em razão de que para admitir a necessidade de utilizar textos de diferentes gêneros, com sua relevância social, nas classes de alfabetização, implica abrir mão e superar uma lógica de práticas sedimentadas e altamente prestigiadas que priorizam a utilização de textos simples e didatizados, com a finalidade de “facilitar” o caminho da criança na aprendizagem da escrita.

Nemirovsky (2001) quando esclarece sobre isso, argumenta:

Esse é um eixo sobre o qual é necessário um trabalho sistemático e prolongado nos processos de formação, já que rompe com uma trajetória que vem de longo tempo, segundo a qual as atividades de sala de aula limitam-se ao uso individual de materiais elaborados especialmente para utilização na escola e que, além disso, já incluem as instruções a respeito do que fazer com eles. Sair de uma situação de tamanha estruturação da tarefa, e passar a conceber e organizar o trabalho de alfabetização tendo em conta que a seleção do que usar e como fazê-lo é determinada pelo professor – ainda que atualmente se possa contar com o apoio de abundante bibliografia – é uma mudança radical que produz insegurança e, portanto, medo. Daí a necessidade de converter este num dos eixos principais da formação de professores (grifo nosso) (NEMIROVSKY, 2001. p. 6).

O fato de nenhum professor, no início do curso Letra e Vida, ter questionado sobre os tipos de texto que deveriam fazer circular nas salas de aula de alfabetização, demonstra, no nosso entendimento, a falta de consciência sobre a importância do trabalho com a leitura e a escrita com diferentes gêneros, na

construção da base alfabética da escrita e do letramento. Essa constatação foi norteadora para alguns procedimentos que adotamos no transcorrer desta pesquisa-ação, como procuraremos demonstrar no corpo deste trabalho.

Quando Macedo (2005) alerta para a necessidade de regularmos nossas ações em favor da aprendizagem de nossos alunos orienta, ao mesmo tempo, nossa prática de formadores, uma vez que temos com os cursistas uma relação de ensino e de aprendizagem que demanda também a criação de condições de reflexão sobre suas opções pedagógicas para que haja a regulação dessas ações no sentido de fazer avançar a prática docente para o atendimento das necessidades dos alunos:

Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem de nossos alunos. Penso que um modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica (MACEDO, 2005. p. 54).

Grupo 4:

As perguntas do grupo 4 – *organização do grupo de alunos e as intervenções do professor* – têm a característica de manter numa mesma temática a preocupação com a o agrupamento de alunos e as possibilidades de intervenção docente.

- 13) Que caminho tomar para ir além do diagnóstico? De certa maneira, já sabemos diagnosticar em que fase da escrita a criança está. O que fazer, então, para ajudá-la a passar a fase seguinte até chegar à escrita convencional? Prof D e Prof AI
- 14) Como saber se o nosso trabalho de alfabetização está adequado às necessidades dos alunos? Como desenvolver um trabalho de forma desafiadora, de maneira a atingir todos os alunos, principalmente os que têm dificuldades? Prof V e Prof MI.

- 15) Quais intervenções poderiam ser aplicadas aos alunos com dificuldade de aprendizagem no decorrer do dia, e como agir com os demais? Prof Cl e Prof De

Na questão número 13 as professoras demonstram um certo conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita porque anunciam que já sabem (de alguma forma) identificar as fases de aquisição do sistema alfabético. Mas, reconhecem também, que esse saber não tem garantido uma interferência docente competente. As questões de número 14 e 15 demonstram o reconhecimento de que todos os alunos são capazes de aprender, ainda que demonstrem dificuldades, desde que a proposta de atividade, elaborada pelo professor, seja desafiadora. A questão 15 pretende também que sejam dadas pistas, no curso Letra e Vida, de como agir com os demais alunos, quando têm que dar atenção para aqueles que têm dificuldades para aprender.

No texto em que apoiamos nossa análise sobre a evolução da aprendizagem das professoras sobre a concepção construtivista de alfabetização, baseada nas perguntas elaboradas pelos docentes cursistas do Letra e Vida, Nemirovsky (2001) relata da seguinte forma, a concepção desse grupo 4:

A didática da alfabetização implica, necessariamente, diversas formas de organização das crianças: situações coletivas, situações em grupos pequenos, em pares ou em trios, individuais. Essa condição pressupõe considerar que, como ressaltamos no início, uma das fontes básicas da aprendizagem é a interação, tanto com textos como com sujeitos que estão em distintos momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de pôr em jogo as próprias hipóteses, confrontá-las com as demais, argumentar, justificar, reformular, etc. Por isso – entre outras razões – a classe “frontal”, em que o professor centraliza todas as suas atividades e é a fonte determinante de todas as informações, passa a ser substituída por outras opções organizativas. À medida que avançam, os professores notam que, se sua classe é habitualmente do tipo “frontal”, não conseguem encaminhar a maioria das propostas didáticas de alfabetização. Por esse motivo surgem dúvidas tais como: “O que se faz com o restante da classe quando queremos trabalhar com um grupo pequeno ou com uma dupla?” (NEMIROVSKY 2001, p. 8).

As entrevistas – O que os docentes revelam sobre suas práticas:

Como já anunciamos na introdução deste trabalho, optamos por entrevistar quatro professoras alfabetizadoras e uma diretora de escola que participaram do curso Letra e Vida - para colher as informações possíveis de serem percebidas na aplicação deste instrumento de coleta de dados - sobre como utilizam os procedimentos sugeridos neste programa de formação, em sua rotina de trabalho.

A seleção das entrevistadas seguiu o seguinte critério: 1) duas entrevistas foram realizadas com as professoras (“A” e “Z”) das classes em que os alunos obtiveram os melhores desempenhos no SARESP/2005; 2) as outras duas professoras entrevistadas foram escolhidas porque se dispunham a trabalhar com base no referencial divulgado pelo curso Letra e Vida, mas ainda não tinham essa prática consolidada, de acordo com a avaliação delas próprias e dos resultados alcançados na avaliação externa; 3) a diretora de escola foi selecionada para a entrevista por ser gestora de uma escola de 1ª a 4ª série, com formação em Letras, e que demonstrou ter uma atuação diferenciada, sendo que nos dois anos que está à frente dessa escola os índices de aproveitamento dos alunos terem melhorado significativamente, como veremos no corpo deste trabalho, além do fato de ter sido uma das gestoras da Diretoria de Ensino a participar do Programa de formação de alfabetizadores e de ter acompanhado os momentos de formação organizados por esta pesquisadora e pela equipe do Letra e Vida da Diretoria de Ensino.

Ao realizarmos as entrevistas procurávamos identificar quais aspectos da prática docente, que foram debatidos no curso Letra e Vida, estavam sendo modificados. Que mudanças ficavam perceptíveis e se estavam consolidadas nas rotinas das professoras alfabetizadoras? Se apenas aspectos superficiais estavam sendo alterados ou se o núcleo da prática didática apresentava inovações. Sabíamos que a novidade por si mesma, sem o aporte de referenciais teóricos consistentes, não produziria resultados significativos e duradouros. Delia Lerner (2002) nos alerta a esse respeito, quando afirma:

É importante, então, distinguir as propostas de mudanças que são produto de busca rigorosa de soluções para graves problemas educativos que enfrentamos daquelas que pertencem ao domínio da moda. As primeiras têm, em geral, muita dificuldade de expandir no sistema educativo, porque afetam o núcleo da prática didática vigente; as segundas – embora sejam passageiras – se irradiam facilmente, porque se referem a aspectos superficiais e muito parciais da ação docente (LERNER, 2002, p. 30 – 31).

As entrevistas que realizamos com as professoras alfabetizadoras estão transcritas nos anexos integrantes deste trabalho de pesquisa e a partir dos estudos que elaboramos sobre os depoimentos coletados, foi possível organizar as seguintes categorias de análise:

A prática antes do Letra e Vida:

Com relação às práticas docentes anteriores à participação no curso Letra e Vida os educadores entrevistados, de forma geral, apontam para um ensino fragmentado, demonstrando a existência de uma distância importante entre a prática escolar e a prática social da leitura e da escrita. Aparece nos seus depoimentos o uso da coordenação motora como fundamental para a aprendizagem da escrita e a silabação e a memorização como etapas fundantes do processo de alfabetização. A concepção de ensino que se evidencia nas *falas* das professoras quando dizem como procediam antes de participar do Letra e Vida, é aquela em que o conhecimento é externo ao sujeito, que o aluno é mero receptor das informações e que o objeto de conhecimento pode ser aprendido fora de seu contexto social, desde que haja a estimulação dos sentidos.

A **professora Z** relata: “[...] eu fazia uma silabação [...] era o BA-BE-BI-BO-BU. Aí eu ia trabalhando as vogais e as sílabas dos nomes. Eu fazia a família (silábica,) eu fiz isso o ano todo” (anexo II). A **professora A** diz: “Antigamente eu usava o método tradicional. Muita cópia. [...] A gente acreditava que as crianças aprendiam pela visualização, memorização das sílabas, da seqüência do mais fácil para o mais difícil. Era para decorar” (anexo I). Já a **professora L** declara: “Eu usava muito a minha intuição. Muita coordenação motora [...] nunca me preocupei em saber a hipótese que o aluno estava” (anexo

III). A **Diretora** conta: [...] *eu cheguei lá tinha muita silabação. As professoras são mais antigas [...] e elas não introduziam o texto. Começavam a alfabetizar pelo alfabeto e B com A para BA, D com A, DA (anexo V).*

É exatamente a esta concepção chamada empirista que o programa de formação de alfabetizadores se opõe. No documento de apresentação do programa, seus idealizadores explicitam:

Nas duas últimas décadas, a pesquisa a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vem comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação pôs em xeque uma antiga crença, na qual a escola apoiava suas práticas de ensino, e desencadeou uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma. Estamos agora passando por esse momento, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um período de transição, de transformação de idéias e de práticas cristalizadas ao longo de muitos anos. [...] Para aprender conceitos e princípios complexos – como é o caso do sistema alfabético de escrita – ou seja, para se alfabetizar, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência, para chegar a realizá-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos com o uso (PROFA, 2001, p. 16).

Mortatti (2000) ao relatar a história dos métodos de alfabetização no Brasil, cita um excerto da Cartilha Maternal de João de Deus, publicada pela primeira vez, em 1876, onde o autor já contesta a *repetição néscia* que existia na escola de então, alegando:

Assim ficamos livres do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há a penetrar uma única idéia. Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza [...] oferecemos neste sistema profundamente prático o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional (DEUS, J. 1876, p.5, apud MORTATTI, 2000, p. 63).

Lembramos aqui que, apesar da denúncia feita pelo autor da Cartilha Maternal sobre o uso do silabário e das combinações mecânicas, o seu método

que tinha como base concepção positivista, privilegiava a palavração e entendia que era pela análise da decomposição da palavra em letras e do conhecimento do valor delas, é que deveria ocorrer a alfabetização.

A diretora e as professoras entrevistadas em nossa pesquisa demonstram que a silabação, o trabalho estruturado a partir dos encontros vocálicos e das famílias silábicas simples, visando uma complexidade crescente com a incorporação de dificuldades gradativas, estava ainda muito presente nas suas práticas de alfabetização.

Ao descrever o que ocorre quando os professores alfabetizadores utilizam os chamados métodos tradicionais de ensino da língua escrita, Kaufman et al (1998) alertam:

Os métodos tradicionais de alfabetização vêm pretendendo sistematicamente ensinar de maneira empírica – a partir da verbalização e da demonstração reiterada – a relação existente entre a escritura alfabética e os aspectos sonoros da fala. Quer dizer: partem do pressuposto de que esta relação “pode ensinar-se” demonstrando o vínculo entre letras e fonemas. Numerosos fracassos assinalaram que esta relação não pode impor-se a partir de fora: deve ser descoberta pela criança e numerosos trabalhos de investigação manifestaram que esta relação se descobre – se constrói – em virtude de determinados problemas que a própria escrita pleiteia e que devem ser resolvidos pelo ator da aprendizagem (KAUFMAN, 1998, p. 18).

As contribuições do Letra e Vida

Ao relatarem as contribuições da participação no Programa Letra e Vida, para suas práticas de alfabetização, as educadoras entrevistadas destacam o fato de terem aprendido a fazer o diagnóstico da fase de aquisição da base alfabética em que o aluno se encontra, através da avaliação orientada pelo curso, para ser realizada como da seguinte forma: O professor dita para o aluno primeiramente uma lista de palavras do mesmo campo semântico, iniciando com uma palavra polissílaba, depois uma trissílaba, a seguir uma dissílaba e, conclui a lista com uma palavra monossílaba. Findo ditado da lista de palavras, o professor

propõe para o aluno a escrita de uma frase que contenha uma das palavras da lista anteriormente escrita.

Sobre a importância da realização deste diagnóstico a **professora Z** esclarece:

[...] Antes tinha menos alunos e ficaram mais alunos pré-silábicos certo? Mas foi a partir do Letra e vida que eu sabia a fase em que a criança se encontrava. Antes não tinha noção disso. [...] Isso, então, a partir do Letra e Vida eu comecei a fazer pelo diagnóstico e depois ia trabalhando conforme o andamento da classe (anexo II).

A Professora L argumenta:

O que mudou foi a visão porque a gente pensa agora no que a criança já conhece, primeira coisa que eu fiz foi realizar o diagnóstico. [...] é o que estudei dentro do Letra e Vida. Comecei a estudar... E aí você vai fazer o diagnóstico e você vê que aquela teoria é realmente verdadeira, então, não tem como você ir contra. A gente fala não... isso é besteira, porque exatamente o que a teoria fala a criança passa mesmo. [...] Antes eu não tinha preocupação de pensar no que a criança já sabia e o que era mais fácil para criança (anexo III)

A avaliação inicial e periódica dos alunos, realizada conforme a orientação do Programa Letra e Vida, tem a finalidade de identificar as concepções e avanços dos alunos sobre o conhecimento da linguagem escrita na fase inicial do processo de aquisição da base alfabética. Para isso, como já observamos no capítulo II deste trabalho, quando descrevemos a organização e o referencial teórico do Programa, os cursistas foram orientados sobre os procedimentos a serem adotados para utilizarem essa proposta de avaliação diagnóstica, chamada de *sondagem* pela equipe de coordenação pedagógica do Letra e Vida, bem como, sobre como proceder a análise dos registros gráficos produzidos pelos alfabetizandos.

O que é possível deduzir das respostas dadas pelas educadoras nas entrevistas realizadas para esta pesquisa é que elas entendem que esse aprendizado foi muito significativo para suas práticas de alfabetização.

A **Diretora** de Escola e a **professora A** salientam nas suas respostas que se apropriaram do conhecimento sobre a importância do trabalho com textos desde o início da alfabetização, que é uma das recomendações mais enfatizadas pelo Programa Letra e Vida, como sendo fundamental para o processo de letramento e alfabetização dos alunos. A **Diretora** declara: *[...] eu aprendi que você não precisa saber ler convencionalmente para pegar um livro [...] então eu fui interferindo aos poucos... para que elas (professoras de sua escola) começassem a usar mais textos, mais variedade de textos (anexo V). A **professora A**, por sua vez, esclarece: *começo com textos desde o começo do ano. [...] Então eu começo logo a trabalhar textos com eles (anexo I).**

Estas afirmações feitas pelas educadoras entrevistadas não garantem, por si só, a incorporação na prática da sala de aula, dos ensinamentos veiculados pelo Letra e Vida. A afirmação do trabalho com textos desde o início do processo de alfabetização das crianças, não é garantia de que o conceito do que é um texto e de como ele deve circular na sala de aula foi realmente incorporado ao rol de conhecimentos didáticos desses educadores. Isto ficou evidenciado quando fomos analisar os registros das atividades realizadas pelas professoras alfabetizadoras que participaram do Programa, e pudemos constatar, como tentaremos explicitar ainda no corpo deste trabalho, que alguns conceitos foram apreendidos de maneira equivocada, como a teoria construtivista prevê que possa acontecer.

Com relação à circulação de textos na sala de aula Solé (1998) indica:

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isto implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido [...] e não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos encarregados da educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.) (SOLE, 1998, p. 62).

O trabalho com a Língua Escrita:

Na análise das respostas dadas pelas professoras entrevistadas, quando solicitadas a falar sobre como organizam o ensino da língua escrita nas suas classes de alfabetização, fica evidenciado que essas docentes não se apropriaram dos pressupostos teóricos-didáticos veiculados pelo Programa Letra e Vida de forma linear e homogênea.

A **professora Z**, por exemplo, diz que antes só iniciava o trabalho com texto quando tinha segurança de que os alunos sabiam escrever certo, mas agora trabalha com textos curtos e simples[...] Porque as crianças ainda não conseguem ler e escrever textos difíceis (anexo II). Fica evidenciada aqui que apesar de ter aprendido a importância do trabalho com textos no início da alfabetização, essa professora ainda entende que o aluno, na fase inicial da alfabetização, deve interagir apenas com textos simplificados, porque ainda não tem pré-requisitos para trabalhar com textos mais complexos. A concepção empirista que defende a ideia da necessidade de pré-requisitos para que ocorra a aprendizagem, está ainda direcionando a proposta de trabalho desta professora.

Com a Professora “A” ocorre também uma apropriação parcial dos pressupostos didáticos que estruturam o Programa Letra e Vida. Quando a pesquisadora indaga sobre a finalidade da atividade de circular as vogais em um determinado texto solicitada pela professora “A”, aos seus alunos, ela declara que é uma atividade de leitura, porque nesse momento que ele passa para cá, ele copia não é uma produção que ele reflete sobre a escrita, é tudo leitura mesmo. [...] (anexo I). Essa professora já conseguia perceber que uma atividade de escrita necessita ir além da cópia, porque demanda produção, mas, ao mesmo tempo, admite como sendo de “leitura” uma atividade de simples discriminação visual, como é a de localizar determinadas letras, em frases ou palavras.

A distância entre o discurso já incorporado e a prática cotidiana fica também evidente quando a **professora A**, que havia explicitado como uma das contribuições do Letra e Vida para a sua prática, o fato de agora entender a importância do trabalho com texto desde o início do processo de alfabetização, declara, depois, o seguinte:

Nós ainda não trabalhamos quase com produção de texto não. Eu preparei uma atividade de produção de texto, com fichas de animais do meio ambiente e dos animais em extinção, mas ainda não trabalhei com eles, e nem foi colocado na avaliação porque pouca gente trabalhava com isso. Eu não sei se deveria ser trabalhado, mas eu fico muito preocupada com os pré-silábicos e silábicos, porque eu penso que eles são mais importantes para mim. Agora ainda, até eu coloquei como meta, que em agosto eu já estaria trabalhando mais com reescrita, trabalhando com fábula (anexo I).

Na direção oposta ao que afirma a professora “A”, Kaufman et al (1998) declaram:

Os fatos têm-nos demonstrado que, contrariamente ao que crêem os adultos, os pequenos são capazes de inferir, diferenciar e explorar com desenvoltura todas estas questões postas nos textos e de chegarem a conclusões verdadeiras. (KAUFMAN, 1998, p. 141).

A **professora L** declara que não acreditava que seus alunos pudessem trabalhar com pontuação e que ficou admirada com o resultado da produção dos alunos quando ousou fazer a proposta, incentivada pela professora estagiária que a assistia.

Dessa forma, fica evidenciado que a construção do conhecimento dos educadores ocorre de forma processual da mesma maneira que acontece com os alunos. Nesse sentido, a Diretora de Escola, na sua entrevista, esclarece que alguns conceitos sobre o trabalho com os textos de diferentes gêneros, que haviam sido aprendidos de forma incorreta, foram revisitados e reconstruídos na reunião realizada pela equipe formadora do Programa Letra e Vida da Diretoria de Ensino-Região de Assis, com as professoras alfabetizadoras, em junho de 2007.

Sobre o ensino da escrita na escola Lerner (2002) afirma que *ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito*. Esta autora diz também:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir (LERNER, 2002. p.18).

O desafio desta pesquisadora frente à evidência de ter ocorrido uma compreensão equivocada por parte das professoras cursistas do Letra e Vida sobre como fazer circular de forma significativa e com relevância social os textos

de diferentes gêneros na sala de aula, apontavam para a necessidade de tematizar as práticas no sentido de renovar a reflexão e garantir os avanços preconizados por Kaufman et al (1998):

[...] tentamos respeitar a escrita como objeto cultural. Isto implica, por um lado, dar acesso a todo tipo de portadores de texto socialmente valiosos, evitando os textos escolarizados (livros-textos) nos quais predomina a linguagem artificial. Por outro lado, significa recriar em sala de aula situações reais de leitura e de escrita, onde as crianças interagem reflexivamente com este objeto de conhecimento, com seus pares e com os docentes. Estas situações estão relacionadas com as diferentes funções da escrita: comunicação à distância, registros de feitos, ajuda à memória, etc. A partir delas, as crianças procuram descobrir a importância da língua escrita e seus múltiplos usos, deixando, dessa forma, seu limitado conteúdo escolar (KAUFMAN, 1998, p. 15).

Weisz (1999) esclarece como é importante a vinculação entre a língua escrita que se ensina na escola com a que é de uso social, com sua complexidade e relevância:

Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção construtivista de aprendizagem ela deve ser - mesmo assim e por isso mesmo - oferecida por inteiro para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. [...] Pensando assim caberá ao professor criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético (WEISZ, 1999, p. 60).

Outra conclusão que pudemos chegar a partir da análise das respostas dadas pelas professoras entrevistadas é que apesar do Programa Letra e Vida trabalhar com o pressuposto de que os conteúdos trabalhados na escola devam conservar, ali, os aspectos que determinam sua relevância social na esfera de atividade onde circulam, ainda não foi possível superar completamente a constatação de Pizani et al (1998), quando registram:

Dentro da escola, a linguagem escrita é despida da sua função social. Quando propõe às crianças que copiem do quadro orações vazias de significado ou que copiem textos do seu próprio livro com a única finalidade de praticar a escrita, quando se ditam textos com o objetivo de detectar os seus erros e determinar como castigo que repitam cinco ou dez vezes cada palavra "mal escrita", quando se pede que leiam em voz alta para serem avaliados e não para transmitir uma informação para os demais, está-se transmitindo uma mensagem implícita: a leitura e a escrita são atividades inúteis (PIZANI, 1998, p. 23-24).

O trabalho com leitura:

Quando as professoras “B” e “Z” falam do trabalho centrado na sonorização de letras e das famílias silábicas como conteúdo fundamental para o ensino da leitura, trazem à memória a concepção associacionista que entende que o ensino da leitura deve ter como base a decodificação de grafemas em fonemas. Sobre isso, Arena (2006) esclarece:

A cultura escolar tem se preocupado, no mundo ocidental, em ensinar a escrever e a pronunciar, como se pronunciar fosse a ferramenta mágica para a criação de sentido. A ênfase deveria ser em ensinar e aprender a ler, isto é, aprender a atribuir sentido ao escrito, enquanto a pronúncia seria objeto de outra ação, a de locução. Estamos, no século XXI, tratando a leitura como no mundo grego predominantemente oral, quando já temos novas configurações na tela do monitor, a exigir novas maneiras de ler e novos modos de pensar (ARENA, 2006, p. 1).

Com relação ao ensino da leitura em diferentes perspectivas e concepções, Kofman et al (1998) assim se manifestam:

Como uma criança aprende a ler? Desde uma perspectiva associacionista, o pressuposto básico é que basta conhecer as letras e os fonemas correspondentes para chegar à leitura. Numerosos aportes do campo da psicolinguística conceberam o ato de ler como muito mais que um mero decifrado, quer dizer, a sonorização das letras. Estes trabalhos ressaltaram a importância do que aporta para o leitor: sua competência lingüística e cognitiva, seu conhecimento do tema e as estratégias que utiliza para conseguir compreender um texto, ou seja, para construir seu sentido (KAUFMAN, 1998, p. 21).

[...]

Conceber um ato de leitura desta forma determina um acionar pedagógico particular que, por certo, não vai consistir em “ensinar” as letras e os sons correspondentes, mas sim em oferecer às crianças situações que estimulem e demandem a utilização destas estratégias ao enfrentar um texto escrito. (KAUFMAN, 1998, p. 22).

[...] as situações de leitura têm objetivos reais: ler para achar uma informação específica, ler para dramatizar, ler instruções para saber fazer um modelo de avião... Isto não impede que, em determinadas ocasiões, utilizemos textos tirados de livros “de leitura”, sempre que seja valioso desde o ponto de vista literário e respeite uma linguagem natural (sem artifícios por limitação de palavras ou frases não aprendidas) (KAUFMAN, 1998, p. 136).

A superação do modelo associacionista tão difundido nas redes de ensino que oferecem as séries iniciais de alfabetização não é tarefa fácil porque pressupõe uma nova concepção sobre o ato de ler. A idéia de que o aluno precisa

“aprender a ler” para ser autorizado a “ler” está ainda muito arraigada nas práticas dos alfabetizadores. A **professora A** ao afirmar que: *A gente lê bastante. Todos os dias eu leio para eles. Geralmente a gente faz aquela atividade de estar lendo e repetindo, fazendo perguntas* (anexo I), anuncia que entende o valor de se colocar como leitora frente aos alunos para que eles possam se apropriar desse modelo de leitor, mas ao mesmo tempo, conclui que usa ainda a repetição como estratégia de ensino e de leitura compreensiva do texto. Para a **professora L**: *[...] mudou a questão da leitura porque não tinha leitura diária. Então mudou a questão de estar preocupado em estar lendo para a criança* (anexo III).

Weisz (2006), que coordena a parte pedagógica do Programa Letra e Vida, esclarece sobre a diferença das concepções de aprendizagem da leitura que aparecem nos discursos das professoras entrevistadas e que se contrapõem com relação ao referencial teórico:

A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso. Para se acomodar a essa teoria, o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada a crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos. [...] De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação (WEISZ, 2006, p. 58).

Para Pizani et al (1998)

[...] desde muito cedo – desde muito antes de “saber ler” no sentido convencional do termo – a criança é capaz de antecipar o significado de um texto a partir dos seus conhecimentos prévios, a partir da imagem que acompanha a escrita, a partir das características do portador do texto (PIZANI, 1998, p. 26).

Entender que a criança, para que possa aprender a ler, precisa ser colocada em situação de leitura, antes que mesmo que consiga ler de forma convencional, como está previsto no Programa Letra e Vida, pressupõe o

entendimento do que Ken Goodman (1997) denomina de linguagem integral, quando propõe:

Em uma sala de aula de linguagem integral há livros, revistas, jornais, guias, sinais, embalagens, rótulos, cartazes e todo tipo de material impresso apropriado por todos os lados. [...] As salas de aula do primário possuem caixas de correspondência, centros de escrita completos, com papel e acessórios, um canto de biblioteca, uma banca de revistas e etiquetas adequadas a tudo. Ninguém é pequeno demais para participar da criação de um ambiente onde haja a presença da escrita e da leitura: ditar uma história, etiquetar, montar as exposições e quadros de informações, ou simplesmente experimentar de que forma este ambiente é criado (GOODMAN, 1997, p. 39).

O próprio conceito de leitura precisa ser revisto para que o professor planeje suas ações a partir de uma perspectiva que considere o ato de ler como complexo, revestido de intenções e que demandam a utilização de estratégias diferenciadas para práticas sociais diversas. Brakling (2004) solicita que a leitura seja entendida a partir do conceito de letramento, para que possa ser melhor compreendida:

Além disso, a leitura deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o letramento. Este configura-se como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita — e, portanto, a leitura — efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de (re)construção dos sentidos dos textos. Estes procedimentos e estratégias de leitura tanto são individuais e caracterizados como processos cognitivos de alta complexidade, quanto sociais, sendo decorrentes das especificidades das práticas sociais nas quais se realizam (BRAKLING, 2004, p. 5).

A avaliação da aprendizagem:

Fazer a adequação do referencial teórico construtivista para a prática avaliativa na alfabetização nem sempre é tarefa simples de ser concretizada. As entrevistas com as professoras apontam para esta dificuldade quando abordam uma questão interessante: a importância que a avaliação diagnóstica tem para elas agora, a partir do Programa Letra e Vida, ao mesmo tempo que declaram a desqualificação dos instrumentos de avaliação que utilizam. Barbosa (2000) alerta com relação à dificuldade de avançar para além do discurso teórico no processo de ensino:

Muitas vezes, é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar certos princípios teóricos. O difícil é retirar disso todas as conseqüências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos. Essa parece ser a principal dificuldade atual que vêm enfrentando as escolas[...] (BARBOSA, 2000, p. 6).

Fica evidenciado pelo relato das professoras o fato de que utilizam uma avaliação diagnóstica, chamada de *sondagem* pela equipe pedagógica do Programa Letra e Vida, que ajuda a indicar caminhos para a prática de alfabetização. Como exemplo podemos trazer a fala da **Professora Z**:

hoje, eu já sinto mais segurança em diagnosticar o aluno, e fazer um trabalho mais adequado para a fase que ele está, e às vezes eu até sinto dificuldade em algumas coisas, mas eu acho que já estou superando essa dificuldade; o registro da Diretora da Escola: com o professor que faz o Letra e Vida a gente percebe um avanço, há um outro olhar na avaliação, os outros não, com a sondagem, eles fazem diagnósticos no começo, no meio do ano eles estão vendo como é que está, quando tem muito problema assim [...] (anexo II).

A declaração da **professora L** também demonstra uma nova maneira de entender a prática avaliativa no processo de alfabetização quando argumenta:

A avaliação antiga era dar o certo e o errado e era no caderno era grifar com vermelho. Era copiar três, quatro vezes, aquilo que errou ... ali, da forma que eu estava passando... o correto. Agora não, porque sei que a criança pensa, ela tem a hipótese dela então as vezes está errado, mas tá da maneira certa para ela (anexo III).

Ao explicitarem a descoberta que fizeram sobre a importância do diagnóstico para a verificação do que já sabem os alunos, ou seja, para procederem a avaliação do avanço das crianças com relação à compreensão do sistema alfabético é explicada por Telma Weisz (2006), quando argumenta:

Essa necessidade de avaliar no início do processo é característica de relação entre ensino e aprendizagem vistos numa ótica construtivista. Nela, a informação que o aluno recebeu anteriormente como ensino não define o conhecimento prévio, porque esse constitui toda a bagagem de saberes que o aluno tem, oriundos de diferentes fontes e que são pertinentes para a nova aprendizagem proposta (WEISZ, 2006, p. 93).

Apesar das professoras declararem o quanto valorizam a situação de avaliação da aprendizagem dos alunos, que lhes é oferecida pela atividade que o Programa Letra e Vida chama de *sondagem*, demonstram, ao mesmo tempo, uma insatisfação muito grande com relação aos instrumentos de avaliação bimestrais que utilizam tradicionalmente. Percebem e explicitam que existe um hiato entre as

suas necessidades de avaliar os conhecimentos já construídos pelos alunos e os resultados obtidos nas chamadas provas bimestrais.

Todas as entrevistadas demonstram entender que a verdadeira avaliação que realizam, e que produz resultados significativos, é a que acontece diariamente, no cotidiano da sala de aula. As declarações das **professoras A e B** exemplificam esta afirmativa:

a avaliação propriamente dita, ela não tem muito sentido. Eu nem dei esse mês ainda. [...] Porque na hora que eu estou fazendo uma avaliação para os 33 eu não consigo avaliar exatamente, eu dou cada questão eu faço uma orientação superficial porque eu não posso induzir porque eles estão sozinhos, e aquilo que não soube fica sem saber, fica ali. [...]: Eu acho que às vezes a gente perde tempo em cima dela (prova bimestral) e nunca acrescenta muito, mas eu tenho feito e no bimestre passado a gente fez. Mas eu penso assim. Esse diário que eu caminho com eles tem muito mais sentido (anexo 1). Porque eu acho que só uma prova, às vezes a criança não está bem, às vezes também eu acho que a prova não diz tudo que a criança sabe (anexo IV).

Weisz (2006) esclarece que a dificuldade existente para avaliar os conhecimentos que o aluno já construiu é que avaliar de forma conseqüente pressupõe conhecimentos não só sobre as técnicas de avaliação, mas também sobre o processo de aprendizagem, o objeto de conhecimento que foi trabalhado e principalmente sobre a finalidade do ato avaliativo:

Avaliar o conhecimento de um aluno não é nada fácil. É preciso saber muito sobre o processo de aprendizagem para poder fazê-lo. Além disso, é preciso ter uma atitude investigativa com o aluno: no mínimo perguntar a ele o que fez chegar a resultados diferentes do convencional ou do esperado. Quando conseguimos fazer esse tipo de pergunta de modo que o aluno não a tome como uma acusação de que ele errou, e demonstramos nossa real intenção de entender suas respostas para poder ajudá-lo a aprender sempre mais, inevitavelmente aprendemos com ele (WEISZ, 2006, p. 112).

As professoras que cursaram o Programa Letra e Vida demonstram que estão sensíveis a uma nova prática avaliativa, prática esta, que considera o aluno em seu processo de aprendizagem. A própria Diretora de Escola em seu depoimento registra isso: o professor que faz o Letra e Vida a gente percebe um avanço, há um outro olhar na avaliação, os outros não (anexo V). Mas, a rejeição evidente das professoras pelo instrumento de avaliação que utilizam bimestralmente, e de forma oficializada, para avaliar os alunos, demonstrava que

esses modelos avaliativos não eram elaborados de maneira a atender as necessidades e expectativas dessas docentes.

Para melhor entender essa postura e conseguir demonstrar, nos limites desta pesquisa, os motivos de tal rejeição, recolhemos modelos desses instrumentos avaliativos (anexos VI e VII e VIII), que foram aplicados antes e depois da participação das professoras no Programa Letra e Vida e pudemos constatar que as alterações aconteceram no formato da prova, mas não na concepção que norteava a proposta das questões.

Antes de cursarem o Programa de Formação de Alfabetizadores as professoras no início da alfabetização organizavam os seus instrumentos de avaliação na perspectiva da língua escrita didatizada, ou seja, com a finalidade apenas de ensinar a fonetização das sílabas. Ferreiro (1992) já denunciava essa transmutação que a escola faz com relação ao ensino da língua escrita:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares [...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso. [...] Toda essa prática transmite certas mensagens, freqüentemente contraditórias. Ao mesmo tempo que se apresenta a escrita como objeto imutável [...] se propõem à criança orações para ler e para copiar que constituem uma afronta à inteligência infantil. (Ferreiro, 1992, p. 20 - 21).

No anexo VI, vemos um modelo de prova comumente usado no início da alfabetização pelas professoras da Diretoria de Ensino de Assis, em 2003 e 2004, quando ainda não haviam cursado o Letra e Vida. Essa avaliação foi aplicada no 1º bimestre letivo, ao aluno “Valter”, que freqüentava uma turma da 1ª série do Ensino Fundamental. Na primeira questão a proposta é a de escrever o nome dos objetos que estão desenhados: BULE, BOLA, BOLO, MALA, GATO, FACA, LUA E BALA. Fica evidenciada a preocupação com a fixação da letra “B” que aparece como inicial em quatro das oito palavras propostas. Outra característica desta atividade é a preocupação com as palavras dissílabas e com a ausência daquilo que as docentes chamam de “dificuldades”, ou seja, os dígrafos, os encontros consonantais ou a nasalização.

A segunda questão deste instrumento de avaliação solicita a escrita de frases com as palavras GATO, SAPATO e CAVALO, A essa solicitação, o aluno Valter responde: “O gato mia.”; “O dado caiu no sapato”; “A fada viu um

cavalo". O resultado da escrita do Walter foi considerado "ótimo" pela professora, provavelmente porque as palavras foram grafadas com a ortografia correta, ainda que seja uma produção escrita sem nenhuma finalidade ou relevância que não seja o atendimento à proposta da professora.

Weisz (2006, P. 74), denuncia esse desvirtuamento da linguagem escrita para atendimento à fins didáticos, quando escreve: *Em nome de facilitar a aprendizagem, inventaram-se escritos que apresentam a leitura como uma atividade esvaziada de qualquer sentido.*

Uma outra questão da prova que estamos analisando solicita aos alunos: RECORTE AS SÍLABAS, FORME AS PALAVRAS E COLE NO LUGAR CERTO: BIGODE, GALO, CABELO, CABIDE, FADA, FOGO, BULE, BEBIDA. Nesta Atividade, o modelo com a grafia correta estava colocado ao lado de onde o aluno deveria proceder a colagem das sílabas formando as palavras. Fica evidenciado assim, que este exercício é de discriminação visual e não de escrita, como provavelmente a professora pretendia que fosse.

Para finalizar a chamada prova de português a última questão propõe que o aluno complete as palavras com lacunas de letras, a partir do desenho ao lado, dessa forma, ao lado da figura de uma bola aparece a palavra lacunada para ser preenchida, como segue: _ O _ A.

Para a avaliação do conteúdo de ciências a professora solicita que os alunos pintem, entre os vários desenhos existentes na folha (árvore, flor, lixo, vassoura, livro, menino, pássaro e torneira) aqueles que fossem seres vivos. A seguir, pede que os alunos desenhem um ser vivo e o aluno Valter desenha um peixe.

Fica evidenciada na organização deste instrumento de avaliação, a concepção de aprendizagem que sustenta a prática da professora, ou seja, a visão empirista de ensino está explicitada de diferentes maneiras nas suas propostas de atividades. Sobre isso, esclarece Telma Weisz (2006):

Quando a prática do professor está carregada da convicção de que o seu papel é, fundamentalmente, o de corrigir o aluno fica evidente que, para ele, aprender é substituir respostas erradas por respostas certas. Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção do professor não é essa, mas a de atuar para que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores. Isso não significa que a correção perde função.

Na verdade, podemos dizer que a correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor (WEISZ, 2006, p. 84).

Da análise desse instrumento de avaliação (anexo VI) podemos deduzir que a professora ao planejar as atividades que seriam respondidas pelos alunos, não teve como preocupação a língua escrita como objeto social, criada para representar e comunicar significados, mas ao invés disso, usou a escrita de forma fragmentada, em pedaços não-significativos, colocando uma distância importante entre o objeto de conhecimento (língua escrita) que existe fora da escola e aquele que é valorizado pela escola, inclusive nos instrumentos de prática avaliativa.

O anexo VII traz a proposta de avaliação da professora, após a sua participação no Programa Letra e Vida. O que muda nesta avaliação em relação ao instrumento anterior é que agora aparecem textos para darem suporte às questões formuladas. Dois tipos de texto são utilizados nesta prova que analisamos, o primeiro é uma quadrinha acompanhada de uma gravura ilustrativa, cujo formato está sempre muito presente nos livros didáticos, que diz:

*Quando corre com a pipa
E Filó, de acompanhante,
O Danilo se transforma
Num valente viajante!*

Os outros textos utilizados pela professora nesta avaliação são do gênero cantiga infantil (“Se eu fosse um peixinho...” e “O meu boi morreu..”). Julgamos importante esclarecer aqui que o Programa Letra e Vida propõe, com bastante ênfase, o trabalho de alfabetização para as crianças que ainda não dominam a base alfabética da escrita, tendo como suporte textos que as crianças saibam de memória, para que possam estabelecer ajustes entre a fala e a escrita. Dessa forma, percebemos que a professora, ao propor o trabalho com textos para a avaliação dos seus alunos, tentou utilizar procedimentos valorizados no seu curso de formação, no entanto, esta apropriação também ocorreu de maneira equivocada, porque esses textos não aparecem na prova com a mesma finalidade veiculada pelo Letra e Vida, mas ao contrário disso, aparece apenas com o

objetivo de verificar se o aluno consegue “tirar” do texto algumas informações que ali estão explicitadas.

Outro aspecto da prova aplicada pela professora, que deixa clara a sua dificuldade ainda nesse momento, é o exercício sugerido por ela para o texto “O meu boi morreu...”. A docente solicita aos alunos que completem as lacunas do texto com as sílabas que estão faltando, e garante o modelo para que possam copiar as partes lacunadas. Percebemos aqui, o mesmo exercício de discriminação visual, que tem como base os pressupostos empiristas, que havia ocorrido na prova que analisamos anteriormente, constantes do anexo VI, deste trabalho de pesquisa. A diferença desta proposta para aquela se refere apenas à presença de textos que circulam fora da escola e que têm significado e relevância social. Esclarecemos que, apesar dessa professora não ter incorporado de forma plena os postulados teóricos presentes no programa Letra e Vida, e ainda trabalhar numa perspectiva que denota uma concepção de cunho empirista, podemos perceber que ela está em processo de mudança, como sugere Vasconcellos (2006):

Nossa preocupação fundamental em relação à avaliação é a mudança de postura, visando superar sua abominável ênfase seletiva. Até que ponto o instrumento influi? Entendemos que os instrumentos não são neutros, embora tenham uma autonomia relativa. É claro que o como avaliar, a qualidade do instrumento também é importante, pois a própria transformação da postura do professor pode ficar comprometida se ele se prender a instrumentos/formas de avaliar tradicionais (estando em processo de mudança, precisará de um bom instrumento que lhe ajude a perceber como está indo em seu intento) (VASCONCELLOS, 2006, p. 124).

A terceira prova (anexo VIII) que selecionamos para proceder a análise foi escolhida em razão de ter sido elaborada depois da professora, que havia sido cursista do Letra e Vida, ter participado dos encontros de formação com a pesquisadora e a equipe de formação do Programa na Diretoria de Ensino de Assis. Nas orientações técnicas acima citadas e no acompanhamento do trabalho da professora, realizado pela equipe do programa Letra e Vida e também pela Diretora de Escola que participa ativamente desses momentos de formação, foram focados temas que buscavam a reflexão sobre a prática da alfabetização que estava sendo desenvolvida nas salas de aula. Nesses momentos, a tematização das práticas e a revisão das concepções teóricas que as

sustentavam tinham a finalidade de diminuir as lacunas de formação que o Curso Letra e Vida, por si só, não havia garantido. Para isso, optamos por priorizar a reflexão sobre o trabalho com os diferentes gêneros do discurso, durante o período de alfabetização.

Fica evidenciada, na prova aplicada pela professora, em 04/10/2007, a existência de um trabalho com textos de diferentes gêneros e com a utilização de alguns procedimentos didáticos orientados pelo Programa Letra e Vida. A primeira questão dessa prova foi elaborada no formato das orientações sugeridas pela atividade diagnóstica sugerida pelo Letra e Vida, ou seja, ditado de palavras do mesmo campo semântico, iniciando com as polissílabas (Brigadeiro e refrigerante) e concluindo com uma monossílabo (pão), seguidas de uma frase (Comi muito brigadeiro na festa de aniversário do meu amigo) que inclui uma das palavras da lista.

A segunda questão proposta pela professora é a escrita de um poema de Vinicius de Moraes, que os alunos sabem de memória, porque cantam juntos na classe. Esse tipo de atividade é sugerida pelo Programa de formação de alfabetizadores – Letra e Vida – porque: 1) permite que o aluno escreva com a preocupação centrada apenas na grafia das palavras (que letras e quantas letras deve usar), sem ter o fator complicador de pensar na estrutura do texto, uma vez que, ela já está determinada *a priori*; 2) permite ao professor a interpretação do que o aluno escreveu, ainda que não o tenha feito de forma convencional. Nessa proposta fica mais fácil recuperar as intenções e estratégias utilizadas pelos alunos quando tentam escrever como acreditam que deva ser escrito.

Na *Coletânea de Texto* do Programa Letra e Vida encontramos o texto “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem” (M1U5T4) que diz:

O que hoje sabemos é que, para isso ocorrer, os textos são os melhores aliados — não só porque garantem a não descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, mas porque determinados tipos de texto favorecem a reflexão sobre as características da escrita alfabética. Quando as crianças ainda não lêem e não escrevem convencionalmente, a prática tem mostrado que alguns textos são bastante adequados para as situações de leitura e escrita: listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada

um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos. (M1U5T4, p. 3)

Ao propor que os alunos procedam a segmentação e organizem a pontuação de uma frase (que registra um diálogo entre Branca de Neve e os sete anões) na terceira questão da prova e a organização de nomes, em ordem alfabética, na quarta questão, a professora demonstra ter compreendido que existem conteúdos que necessitam ser sistematizados, para que os alunos construam competências leitoras e produtoras de texto de forma plena. Percebemos assim, que esta docente já superou uma idéia incorreta que têm sido adotada por muitos professores que se intitulam construtivistas, que é a de concluir que, se a criança constrói o seu conhecimento, então o papel do professor fica sendo o de observador e mero incentivador desse processo e não seu principal articulador e facilitador. Esta visão espontaneísta do processo de aprendizagem precisa ser superada, tanto quanto a visão diretiva e conteudística.

Sobre a importância da intervenção docente Zabala (2007) esclarece:

[...] como vimos, a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo a atuação autônoma do aluno. (ZABALA, 2007, p. 63)

Na questão de número cinco a proposta da professora é de que os alunos produzam um texto informativo a partir da leitura de uma ficha técnica de um animal (Macaco Prego de Peito Amarelo). Para responder de forma satisfatória a essa tarefa os alunos necessitam ter conhecimentos prévios sobre esses dois textos, inclusive sobre as principais características e contextos de produção que determinam o gênero de cada um deles. Trabalhar com uma atividade de leitura e escrita com esse grau de complexidade na série inicial do ensino fundamental, como é o caso, pressupõe que a professora tenha assimilado os conhecimentos veiculados também pelo Programa Letra e Vida, quando

esclarece que a criança aprende a ler e a escrever, inclusive textos complexos, de forma competente quando é oportunizado a ela um espaço de interação e utilização desse material escrito desde o início da fase de aquisição da base alfabética da escrita.

Ao trazer para o instrumento de avaliação da aprendizagem dos seus alunos o gênero história em quadrinhos (questão 6) e propor perguntas cujas respostas não estão explicitadas no texto (questões “C” e “D”), a professora demonstra também um avanço significativo sobre a lógica das avaliações anteriores, que só admitiam itens de interpretação de texto a partir de situações que estivessem explícitas e não demandassem nenhum grau de subjetividade. Devemos lembrar aqui, o que a Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação de Alfabetizadores diz:

No momento em que compreendemos que não é preciso simplificar tudo o que se oferece aos alunos, que eles podem enfrentar objetos de conhecimento complexos - desde que o professor respeite e apóie a forma como vão penetrando esta complexidade-, também passamos a poder abrir a escola para o mundo e fazer dela um ponto de partida da aventura do conhecimento. Nunca o ponto de chegada (WEISZ, 2006, p. 75).

Ao optarmos por fazer a análise de apenas esses três instrumentos de avaliação – o primeiro elaborado quando a professora ainda não havia cursado o Programa Letra e Vida, o segundo elaborado logo após a participação da professora neste Programa de Formação, e o terceiro elaborado depois dos encontros de acompanhamento e formação realizados pela equipe responsável (pesquisadora e as assistentes técnicas de Alfabetização e Língua Portuguesa da Diretoria de Assis) – porque acreditamos que eles seriam suficientes para demonstrar os avanços nas hipóteses dos professores sobre como deve ser organizado uma proposta de atividade com a linguagem escrita no início da alfabetização de crianças. Esclarecemos, no entanto, que existem ainda diferenças significativas nas práticas avaliativas das professoras objetos desta pesquisa, que não são serão explicitadas no limite deste trabalho, por não atender ao objetivo que nos propusemos ao realizarmos esta pesquisa.

Quando em suas entrevistas as professoras denunciam que não acreditam nessas avaliações oficiais – provas bimestrais – como ferramenta para melhoria da prática de alfabetização, talvez porque ainda não tenham conseguido

perceber que existem características que são próprias da ação de ensinar e outras que são específicas da ação de avaliar a aprendizagem, ainda que sejam complementares e possam ocorrer no mesmo tempo e espaço. Sobre isso, Telma Weisz esclarece:

Como observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção. Mas isso é diferente de planejar e implementar uma atividade para avaliar a aprendizagem. Ao montar uma situação de avaliação, o professor precisa ter clareza sobre as diferenças que existem entre situações de aprendizagem e situações de avaliação (WEISZ, 2006, p. 94).

Se a avaliação conseqüente permite uma intervenção produtiva, o desconhecimento da importância da utilização das práticas avaliativas pode levar à subutilização desses procedimentos, bem como ao uso equivocado dos resultados no sentido de simplesmente classificar os alunos em fracos / fortes ou em pré-silábicos / alfabéticos. Para superação desta perspectiva é preciso que docentes e alunos se apropriem dos momentos de avaliação como espaços significativos de articulação de saberes e conhecimentos. Zabala (2007) indica:

É necessário que os alunos conheçam e se apropriem dos critérios e dos instrumentos que os professores utilizam para avaliá-los. Que possam conhecer desde o princípio o que se quer deles, que sentido tem este objetivo, de que meios de ajuda disporão, que pautas e instrumentos são utilizados para conhecer suas aprendizagens e que critérios avaliativos serão aplicados. Neste sentido, ganha uma importância crucial a integração de atividades que promovam a auto-avaliação dos alunos (ZABALA, 2007, p. 104).

Os agrupamentos produtivos:

Entre os teóricos que pesquisam as contribuições dos postulados construtivistas para o processo de construção da base alfabética da escrita existe uma unanimidade sobre a importância das interações grupais. Para Kaufman et al (1998):

Promover as diferentes interações, propiciando a discussão e a troca de informações entre as crianças, possibilita que elas coordenem suas ações entre si e resolvam melhor suas tarefas. Temos notícia em diversas pesquisas de valor da interação entre a criança e o processo de aprendizagem (entre elas destacamos Perret-Clermont, Anne e outros, 1948, e Teberosky, Ana,

1982). Isto reverte, dentro da sala de aula, o tradicional “não copiem de seus colegas” em um “pensem juntos”, “combinem”, “discutam entre vocês” (KAUFMAN, 1998, p. 15).

[...]

A resposta a esta problemática é dada pela valorização da interação grupal: reconhecer a importância dos intercâmbios entre pares no processo de aprendizagem e o papel fundamental que desempenham estas opiniões, críticas e correções na construção do conhecimento supõe aceitar que o professor já não representa a única fonte de informação (KAUFMAN, 1998, p. 81.)

Pizani et al (1998) também afirmam:

A importância da cooperação para o progresso cognoscitivo tem sido demonstrada tanto no que se refere ao conhecimento em geral como a reconstrução do sistema de escrita em particular. [...] a cooperação entre as crianças, assim como entre estas e o professor, permitiria gerar avanços significativos também em relação à compreensão da leitura e à expressão escrita. Por isso, promovemos em todos os momentos a construção cooperativa do conhecimento, oferecendo oportunidades para realizar as atividades em grupo, para o intercâmbio de informações e para o confronto das diferentes hipóteses (PIZANI, 1998, p. 23).

O material de apoio do Programa Letra e Vida traz o texto “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem” (M1U5T4) que explicita a orientação do curso para a questão da importância dos agrupamentos produtivos:

As interações, os agrupamentos, devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode levar para pensar. Um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não juntá-los, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo. [...] As atividades planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos, os agrupamentos planejados criteriosamente, as intervenções realizadas durante a realização da tarefa proposta configuram uma boa situação didática, na qual o ensino organiza e implementa uma situação de aprendizagem de fato (M1U5T4, p. 4).

A pesquisa que realizamos mostra que a questão dos agrupamentos como possibilidade real de um ensino mais produtivo não ficou garantida para os docentes que cursaram o Programa Letra e Vida. De forma geral, ainda há muita resistência para esse tipo de organização do espaço da sala de aula. Sobre isso, as professoras entrevistadas se manifestaram da seguinte forma:

Professora “Z”: mas a minha classe é muito grande, não dá para fazer agrupamento. Às vezes eu faço uma outra atividade com duplas, mas não fica muito bom porque eles fazem muito barulho. Então eu evito (anexo II); *Professora “L”:* A dificuldade que eu estou encontrando não é agrupar pelo conhecimento, fazer os agrupamentos produtivos, eu tento... mas a questão é o comportamento(anexo III); *Professora “B”:* Mas acho que eu deixo a desejar nessa parte, porque eu acho que eles ficam muito agitados ,então eu não trabalho todos os dias em grupo (anexo IV); *Diretora:* tem muita resistência (anexo V).

Kaufman et al (1998) já haviam alertado sobre a questão indicada pela professora “Z”, quando aponta o número grande de alunos (33) na classe como fator impeditivo de organizar os alunos para o trabalho em duplas, trios ou grupos maiores:

É sempre possível e necessário que a professora intervenha ativa e diretamente sobre as produções das crianças? Isto nos remete a uma problemática que muitos docentes nos apresentaram: o suposto da inaplicabilidade desta proposta em grupos numerosos, por enquanto, resultaria impossível ao professor, respeitando a individualidade, procurar favorecer a todos no avanço conceitual. Nesta argumentação, o professor constitui a única e principal fonte de informação com relação à linguagem escrita (KAUFMAN, 1998, p. 80).

Se entendermos que o professor é a principal fonte de informação para que a aprendizagem do aluno ocorra, então a única organização possível da sala de aula é aquela em que todos os alunos estão voltados para esta “fonte de saber”, para que possam “beber” com mais facilidade deste referencial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a esse respeito:

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorar sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas¹ ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.(PCN – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC, 1997, p. 82-84).

Ao destacarem a dificuldade que encontram na organização do trabalho em agrupamentos de alunos as professoras indicam a preocupação com o comportamento dos alunos e a classe numerosa como os principais fatores a desmotivar esta prática. A **professora Z** deixa explícita esta dificuldade quando afirma:

a minha classe é muito grande, não dá para fazer agrupamento. Às vezes eu faço uma outra atividade com duplas, mas não fica muito bom porque eles fazem muito barulho. Então eu evito. Mas trabalho coletivo eu faço. Leitura... correção dos textos. Mas o trabalho de grupo é muito complicado, entendeu? Acho que não dá muito certo com meus alunos. Não sei... Não gosto tanto do resultado, entende? (anexo II)

No depoimento da **professora L** ficou evidenciado que a tentativa de organização dos agrupamentos produtivos para o trabalho de alfabetização, ainda não trazia resultados positivos:

A dificuldade que eu estou encontrando não é agrupar pelo conhecimento, fazer os agrupamentos produtivos, eu tento... mas a questão é o comportamento. Eu ainda não acertei algumas duplas, eu não sei se são genes muito parecidos, então assim é na questão do comportamento que tem algumas duplas que estão me dando trabalho. (anexo III)

A mesma dificuldade em oferecer atividades nas quais os alunos sejam colocados em grupos, com a finalidade de oferecer um maior entrosamento e interação entre eles, fica aparente no relato da **professora B**:

Eu trabalho individual ainda e trabalho em grupo. Geralmente em dupla com crianças num nível próximo da hipótese da escrita juntas. Mas acho que eu deixo a desejar nessa parte, porque eu acho que eles ficam muito agitados e então eu não trabalho todos os dias em grupo. (anexo IV)

Groupa e Sayão (2004, p. 43) alertam: “Como as crianças não têm as atitudes que queremos, resistimos a oferecer a elas o que lhes é de direito (que muitas vezes é recusado por elas). A recusa delas não é justificativa para nossa resistência.”

A resistência das professoras para assumir essa organização diferenciada da sala de aula, em duplas ou grupos de trabalho, está plenamente ratificada no depoimento da **Diretora**, quando afirma que algumas docentes mesmo quando demonstram querer realizar uma atividade interativa, não conseguem levá-la a termo, porque desconhecem como fazê-lo de forma produtiva:

[...]tem muita resistência eu já percebi que na questão do agrupamento a professora veio fala assim para mim, olha vou dividir minha classe assim, os que não sabem com os que não sabem e os que sabem com os que sabem, é uma professora que não passou pelo Letra e Vida então, que eu tive que dar uma orientação para ela, você não pode fazer assim, olha se você colocar quem não sabe com quem não sabe, não vai saber, você tem que ir colocando quem sabe menos com quem sabe mais pouquinho, mas mesmo assim eu percebi que durante a atividade ela pouco usou os agrupamentos porque ela também desconhecia. [...] um pré silábico, um silábico sonoro, os agrupamentos para a criança avançar na sua aprendizagem (anexo V).

Ao analisar o comportamento da **professora A** com relação à organização dos alunos em agrupamentos produtivos para realizar as atividades planejadas por ela, percebemos que esse é um procedimento assumido por ela de forma consciente e natural. Esta professora não demonstrou maiores dificuldades para incorporar à sua prática os benefícios da interação entre os alunos. Ela relata: *Ai eu monto a dupla para propor atividade... para fazer com que cada um avance nas suas condições. [...] Esse eu já posso colocar com outro que já estão bem, tem dois que estão quase na mesma fase, daí eu já anoto. Proponho uma outra atividade para a próxima aula com outras duplas.* É preciso esclarecer aqui, que a classe da professora A é a que contava com o maior número de alunos de todas as educadoras entrevistadas

Pudemos perceber que ao pensar em cada agrupamento para a realização das atividades que propunha, a **professora A** buscava organizar as duplas ou grupos de acordo com o que está sugerido no material do Programa Letra e Vida:

Os agrupamentos dos alunos para a realização das atividades de leitura deverão necessariamente considerar: o objetivo da atividade; a possibilidade de realização de cada aluno; suas características pessoais, ou seja, a forma como se relaciona com os colegas, seu ritmo de trabalho etc.; e a presença de um desafio, isto é, a atividade deverá ser, ao mesmo tempo, DIFÍCIL E POSSÍVEL (Contribuições à prática pedagógica-3 - M1U8T5, p. 3).

[...], é importante considerar o seguinte: não é nem um pouco produtivo o agrupamento de alunos que sabem mais ou menos as mesmas coisas, ou pensam de forma muito parecida. Isso se coloca especialmente em relação aos alunos com escrita pre-silábica – para eles, é importante a interação com colegas que já compreenderam que a escrita representa a fala e fazem uso desse conhecimento, o que eles ainda não conquistaram (Texto: Considerações sobre as atividades do Programa Ler para Aprender - M1U7T3, p. 2).

Essa facilidade demonstrada pela **professora A** ao assumir a postura indicada no Programa Letra e Vida com relação à utilização dos agrupamentos, não se repete quando a indicação se refere à utilização de textos de diferentes gêneros, no período inicial do processo de alfabetização.

Fica evidente assim, que cada um dos docentes que passa por esse curso de formação, da mesma forma como ocorre com todo sujeito em situação de aprendizagem, aprende parcialmente e de acordo com seus conhecimentos prévios, o que está sendo estudado. **A professora Z** aprendeu que o texto deve

circular na sala de aula antes mesmo que os alunos saibam ler e escrever convencionalmente. Já a **professora A** não aceita essa hipótese, alegando ter cuidado com os pré-silábicos e silábicos, porque que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente (hipótese que como vimos a **professora Z** já superou). Quando o procedimento didático a ser incorporado diz respeito ao agrupamento de alunos, a **professora A** tem um avanço mais rápido no seu processo de aprendizagem. Isso ocorre, porque como escreve Telma Weisz (2006):

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade – a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente (WEISZ, 2006, p. 106).

Processos de Ensino e de Aprendizagem:

Quando analisamos as respostas dadas pelas professoras ao serem indagadas sobre suas práticas de alfabetização, é que percebemos que as dificuldades que encontram para realizar os procedimentos didáticos sugeridos pelo Programa de Formação de Alfabetizadores estão diretamente ligadas ao fato de que ainda têm dificuldades reais de entender os fundamentos dos pressupostos construtivistas. A **professora Z** (anexo II) reconhece que libera os alunos para fazerem (escrita) sozinhos, apenas quando percebe que eles reconhecem as letras e as palavras. A **professora B** (anexo IV) acredita que “antigamente” aprendia-se por memorização e que agora é diferente. Pensando desta forma, esta professora admite que o que mudou foi a maneira como se dá a aprendizagem e não o conhecimento que se tem hoje sobre isso.

Quando a **professora L** (anexo III) afirma: - Então o que acontece com o método tradicional é você menosprezar a capacidade do aluno. Então a gente que tem um pé lá um pé aqui... então a gente acaba às vezes até impedindo a possibilidade do aluno porque você acha que ele não é capaz. É o medo do professor, - ela dá um indicador do quanto a concepção sobre como ocorre a aprendizagem interfere nas opções didáticas que o professor realiza. Um

docente que não acredita que um aluno que ainda não saiba ler ou escrever de forma convencional deva ser inserido em situações concretas de leitura e escrita, vai sempre postergar o acesso, a essa criança, aos textos que apresentam certo grau de complexidade na sua estrutura.

Ao escrever a respeito das conseqüências dessa visão adultocêntrica sobre a fase inicial de alfabetização da criança, Weisz (2006) alerta:

[...] a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. Dessa forma, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. [...] Quando essa é a perspectiva do professor, ele, do lugar de quem já sabe, define o que é mais fácil e o que é mais difícil para os alunos e quais os caminhos que eles devem percorrer para realizar as aprendizagens desejadas. Essa concepção freqüentemente gera um tipo de procedimento pedagógico que dificulta o processo de aprendizagem para uma parte das crianças, exatamente aquelas que mais precisam de ajuda da escola porque têm menos conhecimento construído sobre os conteúdos escolares (WEISZ, 2006, p. 19)

De acordo com as reflexões vivenciadas no Programa Letra e Vida, as opções didático-pedagógicas realizadas pelos docentes estão completamente vinculadas às suas concepções sobre como se dá a aprendizagem, sobre o papel do ensino no processo de aprendizagem da criança e o conceito que o professor tem sobre o objeto de conhecimento que está sendo estudado. Na primeira coletânea de Textos do Letra e Vida encontramos um, que é de autoria da coordenadora pedagógica do curso, a professora Telma Weisz, que tem como título - *Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas*. Esse texto, que é a transcrição de um dos capítulos do livro: *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* (2006), esclarece esta relação estreita entre as concepções dos docentes e suas práticas de alfabetização:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. Para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos: 1) qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda; 2) qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece; 3) qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino (MIU2T5- p. 1).

Um professor que tenha sua prática baseada na concepção empirista imagina que o aluno aprende o que ele ensina, quando tiver pré-requisitos para isso. Na perspectiva construtivista, que orienta o curso Letra e Vida, o aluno pode aprender coisas diferentes do que lhe é ensinado porque cada sujeito cognoscente transforma o objeto de conhecimento de acordo com seus conhecimentos prévios. Sobre isso, Weisz (2006) escreve:

- a ação pedagógica que vai desencadear – dependerá, fundamentalmente, de sua concepção de aprendizagem. Porque, tendo consciência disso ou não, todo ensino se apóia em uma concepção de aprendizagem. Se o professor imagina o conhecimento como algo que, pela ação do ensino, é oferecido às crianças para que o absorvam tal como ele está dado, obviamente o menino que escreveu muleci não terá aprendido o que ele ensinou. A idéia de que é possível ensinar uma coisa e o aluno aprender outra é completamente estranha a quem concebe o conhecimento dessa forma (WEISZ, 2006, p 22).

Pausas (2004) ao descrever também uma proposta de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da perspectiva construtivista esclarece:

Entendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo interativo, em que se considera o papel ativo do menino e da menina com capacidade de refletir e buscar o significado das idéias e do pensamento. Assim, pois, no modelo de aprendizagem que apresentamos, salienta-se a capacidade e a necessidade do aluno de pensar sobre o que lêem e escrevem, e o trabalho dos professores é lhes facilitar a compreensão da realidade mediante a educação do pensamento. (PAUSAS, 2004, p. 18)

Para Kaufman et al (1998) a intervenção do professor no processo de aprendizagem da criança deve ser intencional e planejada, uma vez que, ao contrário do que se supunha anteriormente, o conhecimento não pode ser transmitido de maneira uniforme porque não é cópia de uma realidade externa ao sujeito que aprende, mas ao invés disso, é resultado de uma transformação e assimilação do objeto de conhecimento:

[...] o conhecimento nunca é cópia da realidade, nossa cabeça não é uma máquina fotográfica em que vai ficar impresso o que se apresenta: sempre haverá uma atividade do sujeito e, por fim, um componente interativo próprio. O aprendizado é um modo particular de construção de conhecimentos em uma situação em que há uma intervenção intencional externa. O docente vai apresentar, então, situações que considera que possam favorecer essa construção de conhecimento (KAUFMAN, 1998, p. 17 – 18).

Sobre os processos de ensino e de aprendizagem Pizani et al (1998) consideram que:

[...] o processo de construção do conhecimento somente é possível a partir da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto que se deseja conhecer, interação que, longe de ser realizada de forma solitária, está inserida dentro de um processo social. Em conseqüência, respeitar a natureza do processo desenvolvido pelo sujeito envolve necessariamente respeitar a natureza do objeto de conhecimento e também reconhecer o papel essencial do confronto entre diferentes pontos de vista sobre o objeto que se está tentando compreender. (PIZANI, 1998, p. 18)

Conceber o sujeito como construtor do conhecimento significa, antes de mais nada, reconhecer o papel fundamental da assimilação no vínculo cognoscitivo que o sujeito estabelece com o mundo. Para incorporar o objeto, o sujeito precisa modificá-lo de tal forma que ele seja assimilável pelos instrumentos cognoscitivos previamente construídos. Mas, ao mesmo tempo, para que seja possível a assimilação de algo novo, o sujeito deve acomodar os seus instrumentos cognoscitivos, deve modificar a si próprio em função das propriedades do objeto. (PIZANI, 1998, p. 19).

[...] o conhecimento nunca é uma cópia do objeto nem uma reprodução da informação oferecida por outros, mas é sempre o resultado de uma reconstrução ativa realizada pelo sujeito. (PIZANI, 1998, p. 19)

O próprio Programa de Formação de professores alfabetizadores reconhece a dificuldade que representa sair de um modelo de aprendizagem com base na teoria empirista para adotar procedimentos didáticos com os pressupostos construtivistas. Por isso, alerta sobre os risco de, não tendo compreendido de maneira significativa os postulados construtivistas, os docentes deixarem de realizar as atividades que se sentiam seguros em oferecer aos seus alunos, trocando-as por outras com aparência construtivista, mas que conservam os fundamentos da visão empirista, ou seja, a aprendizagem pela simples ativação dos órgãos dos sentidos.

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação. Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática — "mesclando", como se costuma dizer. (MIU2T5- p. 3)

O Mapa da classe como forma de Registro

Ao evidenciar a importância do registro escrito para a melhoria da prática pedagógica o Programa Letra e Vida prevê já para o segundo encontro presencial, a leitura e reflexão sobre o texto *Contribuições do registro escrito*. Neste texto, a orientação do programa estabelece as principais contribuições do registro para a prática docente:

Por meio do registro escrito, é possível ao Professor: 1) documentar os conhecimentos adquiridos, dúvidas, sínteses, relatos da prática pedagógica e questões para discussão coletiva; 2) refletir sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática pedagógica; 3) recuperar o que foi aprendido e projetar novas aprendizagens; 4) dialogar com as próprias representações, modificando-as gradativamente quando for o caso; 5) refletir para buscar explicações e soluções para os problemas didáticos; 6) compreender melhor as questões que se colocam para os alunos, inclusive em relação à própria escrita; 7) documentar e socializar as experiências vividas; 8) criar meios para melhor organizar os estudos; 9) fazer anotações das leituras realizadas etc. (M1U1T2, p. 1-2).

As professoras que foram cursistas do Letra e Vida e que tivemos oportunidade de acompanhar o trabalho para a pesquisa-ação que desenvolvemos, demonstraram que costumam registrar as atividades que planejam para cada dia de aula. De forma geral, quando solicitados, todos dispunham de um caderno guia, elaborados da mesma forma como eram feitos os antigos diários de classe, para registrar o planejamento das atividades que propunham aos alunos. O que não foi possível detectar em nenhum dos casos, foi um registro reflexivo, no formato que havia sido sugerido no Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida. O conteúdo desses cadernos-guia se resume à descrição dos conteúdos e atividades a serem trabalhados a cada dia, sem conter nenhum aspecto de análise ou reflexão. Dessa forma, fica evidenciado como correto o que está descrito por Delia Lerner (2002):

Em primeiro lugar, é importante lembrar que os registros não são transparentes, nem são auto-suficientes para por em evidência os conteúdos que se quer comunicar através de sua análise. O que cada professor pode observar numa classe está determinado por seus saberes prévios, por sua própria experiência ou por sua própria inexperiência [...](LERNER, 2002, p. 114).

Ainda que os registros elaborados pelas docentes pesquisadas não atendam aos objetivos propostos pelo Programa de Formação, é possível detectar algumas representações que orientam as práticas dessas professoras a partir do que registram.

[...] alguns aspectos fundamentais da situação são invisíveis: nos registros não aparecem explicitamente as conceitualizações do professor acerca do conteúdo que está ensinando, nem as idéias que sustentam as decisões que toma no transcurso da aula, nem as hipóteses que estão por trás do que as crianças dizem. No entanto, é possível detectar rastros dessas representações implícitas e promover, a partir deles, inferências dos participantes com o objetivo de recuperar os critérios que sustentam as ações manifestas [...] (LERNER, 2002, p. 115).

Pudemos identificar na pesquisa que realizamos que o registro sugerido pelo Letra e Vida, que foi mais utilizado pelas professoras em sua rotina de trabalho foi o chamado Mapa da Classe. Esse Mapa tem a intenção de registrar as hipóteses de escrita em que cada um dos alunos de uma classe se encontra em determinado período do ano letivo. Ao realizarmos a orientação sobre a elaboração do Mapa da Classe para os cursistas, demos como modelo de registro a seguinte planilha, que atende a solicitação do Programa de formação:

MAPA DA CLASSE

ESCOLA: _____ SÉRIE _____

Professor (a) _____

Legenda:



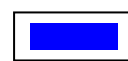
Pré-Silábico



SSVSC*



SCVSC**



Silábico-Alfabético



Alfabético

Aluno	Data	Data	Data	Data	Data
	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__

*Silábico sem valor sonoro convencional

**Silábico com valor sonoro convencional

	1E (25)	3	2	14	1	5		25
	2A	NI	NI	NI	NI	NI		0
	2B	NI	NI	NI	NI	NI		0
	2C	NI	NI	NI	NI	NI		0
	2D	NI	NI	NI	NI	NI		0
	2E	NI	NI	NI	NI	NI		0
	2F	NI	NI	NI	NI	NI		0

		JUNHO						
EE NGC	CLASSES	PRÉ	SSV	SCV	SIL-ALF	ALFAB	NI	TOTAL
	1A (17)		1	5	5	6		17
	1B (22)	1		3	3	13	2	22
	2A (23)	2	1	4		16		23
	2B (25)	2		2	1	20		25

		JUNHO						
EE JGO	CLASSES	PRÉ	SSV	SCV	SIL-ALF	ALFAB	NI	TOTAL
	1A (18)	1	1	1	4	11		18
	1B (19)	1	1	2	2	12	1	19
	2A (20)			2	3	15		20
	2B (19)		1	2	3	13		19

		JULHO						
EE AF	CLASSES	PRÉ	SSV	SCV	SIL-ALF	ALFAB	NI	TOTAL
	1A (19)		1	7	3	8		19
	2A (29)	1	2	3	5	17	1	29
	3A	NI	NI	NI	NI	NI		0
	4A	NI	NI	NI	NI	NI		0

Observação: A legenda **NI** significa que o dado não foi informado.

As planilhas acima transcritas foram apresentadas aos professores e gestores das escolas da Diretoria de Ensino – Região de Assis, em reunião realizada no início de julho de 2007. O intuito desse trabalho foi o de problematizar os índices alcançados em cada escola e estabelecer, de forma coletiva um trabalho de atendimento aos alunos que ainda não haviam se apropriado do conhecimento da base alfabética da escrita.

Duas questões levantadas pelos professores presentes naquela reunião de orientação serviram como elemento propiciador de debates e reflexões para o grupo. Os professores da escola CCB questionaram o fato de não terem os MAPAS de todas as classes para que a análise do desempenho da escola e as propostas de intervenção fossem realizadas com mais propriedade. A segunda questão foi levantada pelas professoras da escola JSF quando alegaram que os dados apresentados pela escola – com índices inferiores aos das demais escolas da região - foram resultantes de uma avaliação realizada de forma equivocada, que não refletia a realidade da escola, porque no caso de dúvida na avaliação da produção de escrita e de leitura dos alunos, optaram por relacioná-los sempre na hipótese anterior.

O resultado da reflexão feita, sobre os dois questionamentos abordados pelos professores, foi que, no primeiro caso, todas as professoras alfabetizadoras, tanto das primeiras, quanto das segundas séries passaram a elaborar os MAPAS DA CLASSE, a partir dessa ocasião, entendendo que o mesmo ajuda a planejar as atividades de intervenção do professor, no sentido de garantir os avanços dos alunos em suas hipóteses sobre o sistema de escrita. O segundo questionamento provocou um momento de formação da equipe do Programa Letra e Vida, exclusivamente com as docentes e gestoras da escola JSF, sobre os temas: Exercícios de Avaliação dos alunos sobre as concepções que têm a respeito da base alfabética da escrita e seqüências didáticas para que o aluno avance em seu processo de aquisição do sistema de escrita.

Ao solicitarmos uma segunda versão do MAPA DA CLASSE, em setembro, a fim de procedermos a uma análise comparativa do avanço dos alunos, recebemos os MAPAS de todas as classes das séries iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo I - da Diretoria de Ensino de Assis e pudemos, dessa forma, organizar a tabela comparativa entre as hipóteses dos alunos nos meses de julho e de setembro, que resultou no quadro abaixo:

Tabela 5: Análise comparativa dos avanços dos alunos das 1^a e 2^a séries com relação à hipótese de escrita entre os meses de julho e setembro de 2007

EE AF		
	<i>JULHO/2007</i>	<i>SETEMBRO/2007</i>
PRÉ – SILÁBICO	01 - (2,1%)	00 - (0,0%)
SIL/S/VALOR	03 - (6,3%)	02 - (4,25%)
SIL/C/VALOR	10 - (20,8%)	04 - (8,51%)
SIL. ALFABÉTICO	08 - (16,7%)	11 - (23,4%)
ALFABÉTICO	25 - (52,1%)	30 - (63,83%)
EE PROF^a. CCB		
	<i>JULHO/2007</i>	<i>SETEMBRO/2007</i>
PRÉ – SILÁBICO	09 - (2,7%)	04 - (1,2%)
SIL/S/VALOR	06 - (1,8%)	03 - (0,9%)
SIL/C/VALOR	21 - (6,3 %)	07 - (2,1%)
SIL. ALFABÉTICO	50 - (15,1%)	33 - (9,9%)
ALFABÉTICO	245 - (74%)	282 - (84,6%)
EE. JSF		

	<i>JULHO/2007</i>	<i>SETEMBRO/2007</i>
PRÉ – SILÁBICO	09 - (10,5%)	01 - (1,1%)
SIL/S/VALOR	11 - (12,8%)	04 - (4,6%)
SIL/C/VALOR	20 - (23,3%)	17 - (19,7%)
SIL. ALFABÉTICO	12 - (14,0%)	08 - (9,3%)
ALFABÉTICO	34 - (39,5%)	56 - (65,1)
EE JGO		
	<i>JULHO/2007</i>	<i>SETEMBRO/2007</i>
PRÉ – SILÁBICO	02 - (2,6%)	00 - (0,0%)
SIL/S/VALOR	03 - (3,9%)	04 - (5,3%)
SIL/C/VALOR	07 - (9,2%)	08 - (10,6%)
SIL. ALFABÉTICO	12 - (15,8%)	09 - (12,0%)
ALFABÉTICO	51 - (67,1%)	53 - (70,6%)
EE PROF^a NCG		
	<i>JULHO/2007</i>	<i>SETEMBRO/2007</i>
PRÉ – SILÁBICO	05 - (5,7%)	02 - (2,5%)
SIL/S/VALOR	02 - (2,3%)	01 - (1,2%)
SIL/C/VALOR	14 - (16,1%)	09 - (11,2%)
SIL. ALFABÉTICO	09 - (10,3%)	11 - (13,7%)
ALFABÉTICO	55 - (63,2%)	57 - (71,2%)

Atividades de sala de aula:

As atividades de escrita registradas a seguir foram organizadas na classe da 1ª série do Ensino Fundamental da **Professora Z**, durante o ano de 2006, e foram selecionadas para análise nesta pesquisa, em razão do bom desempenho - no que diz respeito ao conhecimento da base alfabética da escrita - dos alunos desta professora, no SARESP/2005. Outro motivo que determinou essa escolha foi o depoimento da **professora Z** na sua entrevista, quando explicitava a sua opção por abandonar as antigas práticas centradas em encontros vocálicos e silabação para assumir a postura referendada pelos pressupostos orientadores do programa Letra e Vida. Entendemos ser importante trazer de volta o depoimento da **professora Z**, quando ela explica a sua opção pelo trabalho com os textos, para tentarmos desvelar o seu entendimento sobre os textos que devem circular em sua sala de aula:

Hoje trabalhamos mais o texto, como o cabeçalho, por exemplo. A escrita e a leitura,... certo? [...] a partir do momento que eu percebo que ele já reconhece as letras e as palavras, então eu liberei que eles fizessem sozinhos. Aí, já é produção de texto, ele está produzindo, aprendendo. Aprende a letra cursiva produzindo textos também. [...] Textos curtos e simples, não é? Porque as crianças ainda não conseguem ler e escrever textos difíceis, mas eles já escrevem alguns... [...] O texto narrativo. Eu trabalho muito histórias com eles. Dou uma seqüência de figuras e peço para escrever o que estão vendo. Dá muito certo porque eles são muito criativos e escrevem bastante. (anexo II)

O Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida - apresenta uma proposta didática de alfabetização que se contrapõe ao silabário e se apóia na utilização de textos de diferentes gêneros que devem circular na sala de aula, conservando as suas características de objeto social. Para isso, a equipe pedagógica do Letra e Vida disponibilizou no material de apoio do curso, entre outros referenciais, a tabela abaixo, identificando as principais características de uma abordagem centrada na silabação e de uma abordagem orientada para o trabalho com textos:

SILABÁRIO	COM TEXTOS
<p><i>A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo: trata-se de agregar conhecimentos, passando pouco a pouco do simples (letras e sílabas) ao complexo (palavras e texto).</i></p>	<p><i>A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: trata-se de compreender pouco a pouco as regularidades que caracterizam a escrita.</i></p>
<p><i>O ponto de partida das situações de ensino é o que se acredita que seja fácil para o aluno aprender primeiro, sendo que há uma falsa suposição sobre o que é fácil e difícil de aprender.</i></p>	
	<p><i>O modelo de ensino apóia-se na capacidade do sujeito de refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio — ou seja, construir conhecimento.</i></p>
<p><i>Utiliza-se escritos artificiais para ensinar a ler e escrever.</i></p>	<p><i>Utiliza-se textos reais. O texto é o "lugar" de aprender a ler e escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos.</i></p>
<p><i>As atividades de leitura e escrita apóiam-se na memorização de sílabas estudadas e palavras formadas por elas: são atividades de exercitação da memória que, muitas vezes, os alunos realizam sem compreender o sentido do que fazem. O que se coloca como desafio aos alunos, em geral, tem a ver exclusivamente com a capacidade de reter informação na memória.</i></p>	<p><i>As atividades apóiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: são atividades desafiadoras, isto é, que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.</i></p>

No texto *Aprender a linguagem que se escreve* (M2U6T4) a orientação pedagógica do Programa de Formação de Alfabetizadores procura também explicitar as diferenças entre a aprendizagem do sistema alfabético e a aprendizagem relativa à produção de textos:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e de grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua escrita, e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. É que eles dizem respeito à aprendizagem de conhecimentos de naturezas distintas. A capacidade de grafar depende da compreensão do funcionamento do sistema de escrita, que em português é alfabético. Já a capacidade de redigir depende da possibilidade de dispor de um repertório de textos conhecidos, de referências intertextuais, e se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. É importante que o professor tenha claro que tão importante quanto aprender a escrever/grafar é aprender a escrever/redigir, isto é, aprender a produzir textos. E, para isso, é preciso aprender este outro tipo de linguagem: a linguagem escrita (M2U6T4, p. 4).

Figura 1:

Produção escrita elaborada pelo Aluno "R", a partir de gravuras, por solicitação da professora "Z"

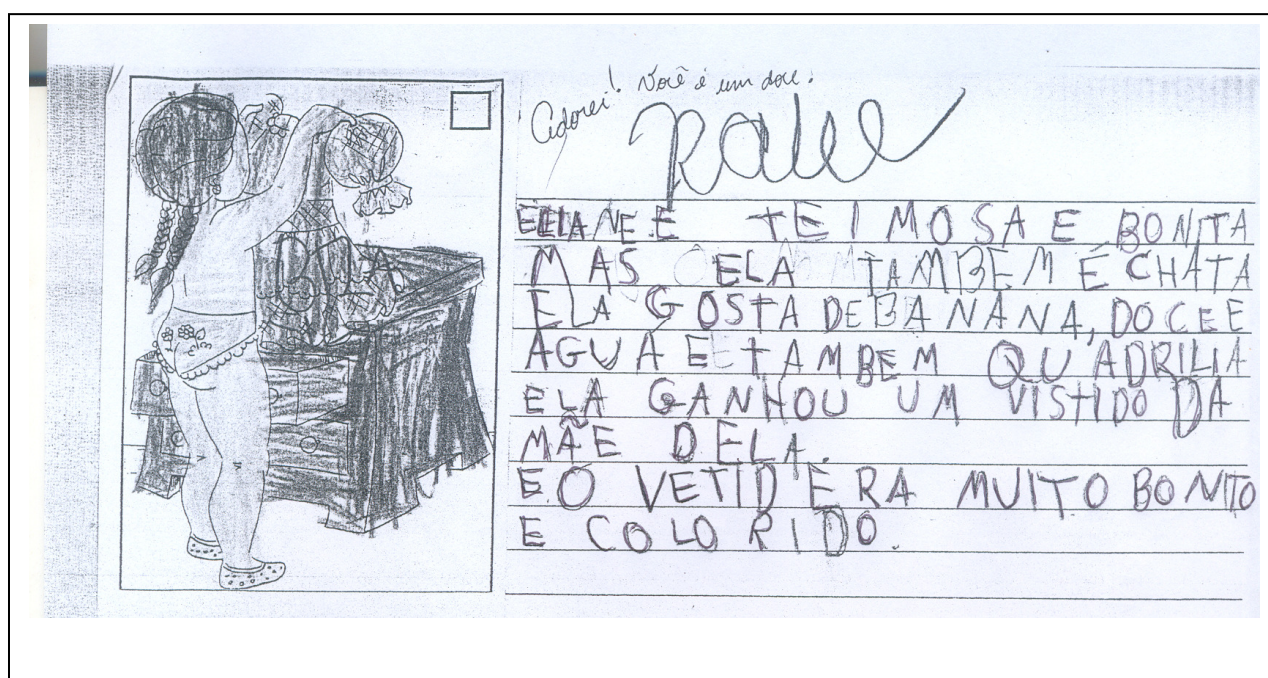


Figura 2:
continuação

Produção escrita elaborada pelo Aluno "R", a partir de gravuras, por solicitação da professora "Z"

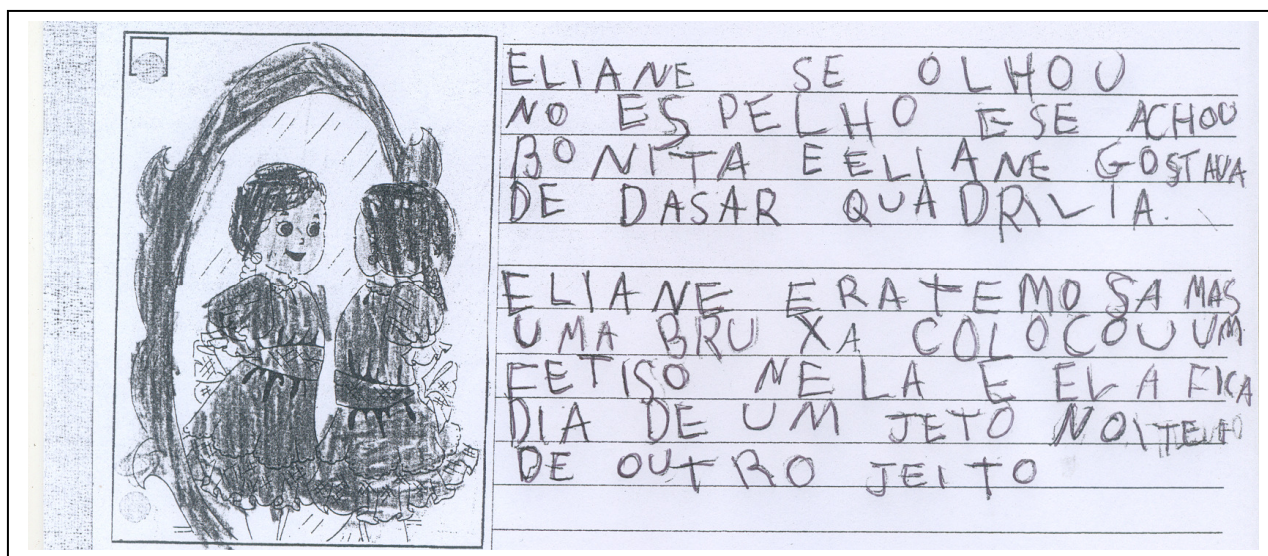
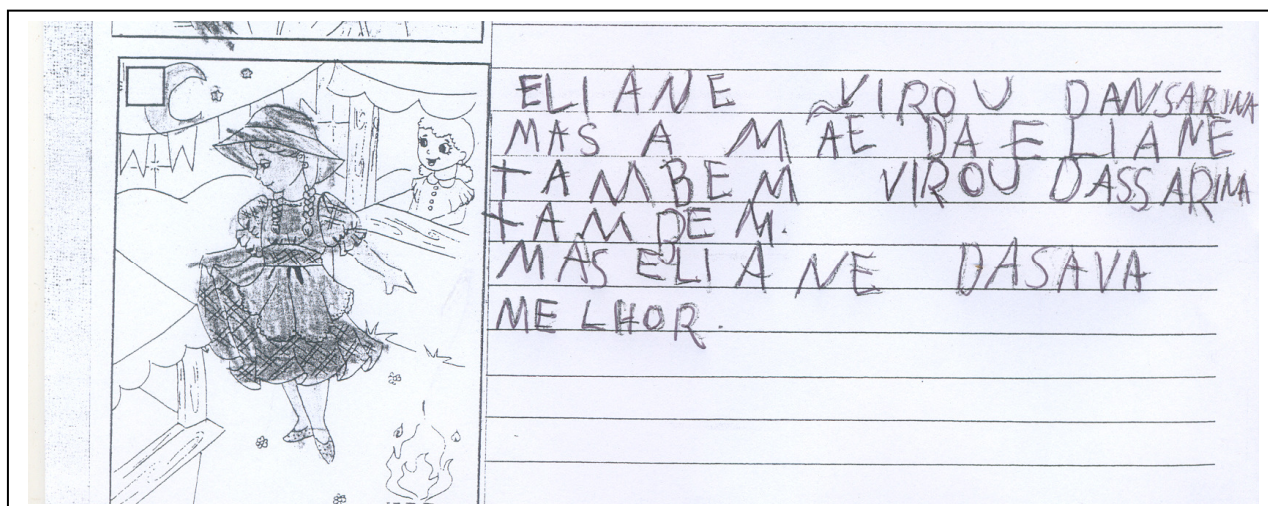


Figura 3:
continuação

Produção escrita elaborada pelo Aluno "R", a partir de gravuras, por solicitação da professora "Z"



Ao propor aos alunos da 1ª série do Ensino fundamental, no início do processo de alfabetização, a escrita de uma história a partir de quatro gravuras em seqüência, a **professora Z** declara que tem o objetivo que os alunos aprendam a produzir textos narrativos. A partir dessa solicitação, o **aluno "R"**, avaliado de forma bastante positiva pela professora (Adorei! Você é um doce.), produz o texto acima registrado.

Lembramos aqui que Barbosa (2000) nos alerta para o fato de que não podemos ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros –, que possuem diferenças específicas. No Módulo 2 do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida – é proposto o estudo do texto *Aprender a linguagem que se escreve* (M2U6T4, p. 2-3), que orienta os cursistas sobre a importância do trabalho com gêneros textuais que sirvam de suporte para a aprendizagem da linguagem que se escreve.

É ouvindo contos que os alunos vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. E é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las. A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio, é a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica (M2U6T4, p. 2).

[...]

O conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas. Ao realizar um reconto, os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa, utilizando, freqüentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever. O mesmo acontece com as reescritas, pois ao reescrever uma história, um conto, os alunos precisam coordenar uma série de tarefas: eles precisam recuperar os acontecimentos, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Ao realizar essas tarefas os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito (M2U6T4, p. 2).

Diante das orientações acima elencadas, como entender a proposta feita pela **professora Z**? Em que gênero do discurso o texto sugerido ela se insere? Em que contexto social circulam textos com a organização sugerida por essa professora? Entendemos que a única resposta possível para esses questionamentos é de que o texto proposto não tem uma finalidade social fora do âmbito escolar e tem o propósito de fazer o aluno produzir escrita para um único leitor: o seu professor, que por sua vez objetiva a correção desse texto para controlar aspectos ortográficos. Como propiciar a aprendizagem da escrita de textos do gênero *histórias infantis*, que parece ser o propósito da professora “Z”, com uma proposta que não oportuniza ao aluno a interação com as principais características do gênero – o conteúdo, o estilo e a forma composicional?

De acordo com as orientações repassadas durante a realização do curso Letra e Vida, textos de diferentes gêneros demandam organização e estilos que lhe são próprios. No caso da proposta da **professora Z**, como o gênero textual que se pretendia como produto da atividade de escrita não tem referência ou não circula em nenhuma esfera de atividade fora do ambiente escolar, o que o **aluno “R”** escreve, a partir da solicitação feita, é o que é possível ser produzido nesse contexto. Fica evidente que o **aluno “R”** não se preocupa em construir uma história, mas sim tenta imaginar o que estaria retratado na figura que serve de apoio para sua escrita e registrar isso. Às vezes utiliza ortografia correta, às vezes com erros ortográficos, mas sem a garantia de elementos de coesão e coerência que deveriam estar presentes no caso da proposta ter sido a de escrita de uma história.

Ao escrever o trecho “*ELIANE ERA TEMOSA MAS UMA BRUXA COLOCOU UM FETISO NELA E ELA FICA DE DIA UM JETO E NOITE DE OUTRO JEITO*”, o **aluno “R”** tenta trazer para sua escrita elementos próprios dos contos de fada que devem constituir o seu repertório, mas ao fazê-lo, a proposta direcionada pela professora não o ajuda a garantir que essa inclusão de personagens de um gênero narrativo conhecido, o auxilie na organização do seu próprio texto, porque este não pertence a nenhum dos gêneros que têm estatuto e validade fora do espaço da sala de aula.

Sobre o trabalho com gêneros narrativos para ensinar a linguagem que se escreve, Barbosa (2000) explica:

Um conto de fadas, por exemplo, apresenta uma ordem canônica e possui um determinado cenário (tempo indeterminado, lugar e personagem típicos – floresta, bosques, castelo, etc.; príncipes, princesas, reis, rainhas, composeses, bruxas, etc.) – que é totalmente diferente do cenário de uma crônica literária (lugar – cidade; tempo – contemporâneo; personagens – pessoas comuns típicas dos centros urbanos), além dessa última não apresentar, muitas vezes, uma ordem canônica. Isso porque esses gêneros visam atingir propósitos diferentes, refletindo/refratando suas sócio-histórias de constituição e desenvolvimento (BARBOSA, 2000, p.5).

A tentativa que o **aluno “R”** faz para trazer o conhecimento que já possuía sobre o gênero histórias infantis para a produção do texto solicitado pela professora fica também evidenciada quando abandona o tempo verbal –presente- (*ELAINE É TEIMOSA E BONITA*) com o qual iniciou o texto, para colocar seus

personagens em um tempo passado, (*ELA GANHOU UM VISTIDO*) onde os contos de fada e histórias infantis acontecem e são descritas.

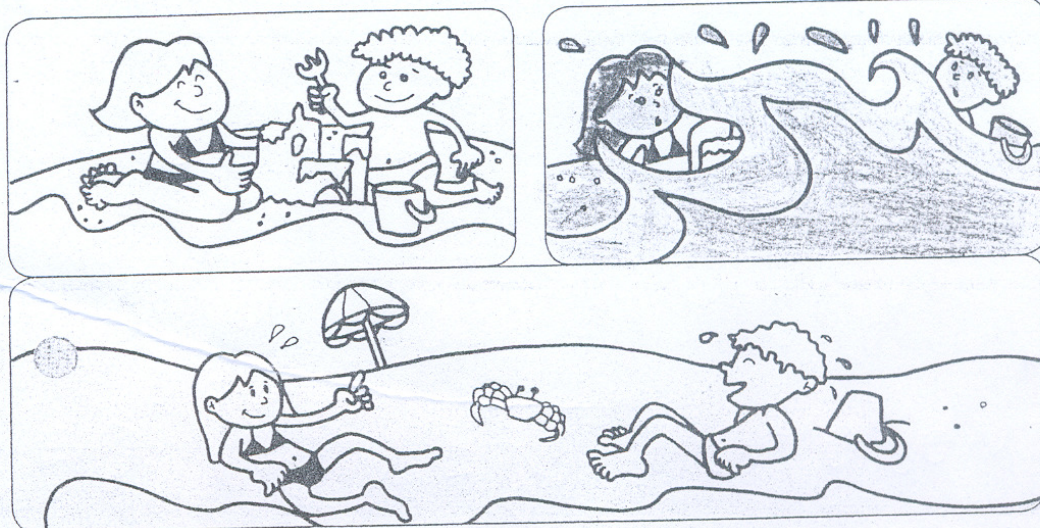
A próxima atividade que registramos foi sugerida pela mesma **professora Z** que priorizou em muitos momentos do seu trabalho de alfabetização a utilização de produção de texto a vista de gravuras. O que fica evidenciado é que em razão de ser uma proposta de escrita sem relevância social e sem atender às necessidades de comunicação, reflexão e/ou registro, acabam por determinar a grafia de frases que tentam descrever as cenas desenhadas, sem se articularem no sentido de resultar em um texto que materializa uma atividade de linguagem. A importância da clareza na definição do gênero a ser produzido fica explicitada no argumento de Barbosa (2000), quando escreve:

Assim, cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados. A esse respeito, vale tomar a consideração de Schneuwly (1994) que, metaforicamente, atribui ao gênero a qualidade de megainstrumento, uma espécie de ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos, necessários para a produção de textos e, acrescentamos nós, para a compreensão. Os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem (BARBOSA, 2000,p.5).

ATIVIDADE 2

Figura 4: Produção escrita elaborada pelo Aluno “R”, a partir de gravuras, por solicitação da professora “Z”

1 OBSERVE AS CENAS.



2 AGORA, ESCREVA UM PEQUENO TEXTO CONTANDO O QUE ACONTECEU. NÃO SE ESQUEÇA DE DAR NOMES AOS PERSONAGENS.

Alice e POCO estava na
praia Alice estava no
mar POCO estava
tomando banho e
ficou com gripe
Alice cansou e acabou
dormindo

Otávio

Ao avaliar como ótima a produção textual do aluno “R”, a professora Z demonstra que não tinha uma expectativa de que a escrita do seu aluno pudesse ter qualidade superior àquela que foi apresentada por ele. Essa professora, que cursou o Programa – Letra e Vida – e entendeu a importância do

trabalho com o texto desde o início da alfabetização, como declara em sua entrevista, apesar disso, ainda acredita que o texto a ser produzido pelo aluno deve ser simples e apoiado em desenhos, para que seja mais fácil para o aprendiz. Na concepção que ainda orienta o trabalho desta professora, qualquer texto de gêneros que circulem em outros ambientes sociais, trazem para a criança, em fase inicial de alfabetização, uma complexidade que deve ser evitada para que o aluno não tenha dificuldades em sua produção.

O Programa Letra e Vida não apóia essa concepção para o ensino da escrita, mas ao invés disso, investe na idéia de que o aluno só consegue ser leitor e produtor de textos de diferentes gêneros e graus de complexidade, se for oportunizado a ele, aluno, a interação freqüente com esta diversidade e complexidade textual.

Uma outra lógica que parece direcionar a ação docente da **professora Z** ao propor a escrita desses pseudo-textos é a de que a escrita escolar deve ter como finalidade a correção da professora, única leitora dessas produções. Sobre isso, Weisz (2006) alerta:

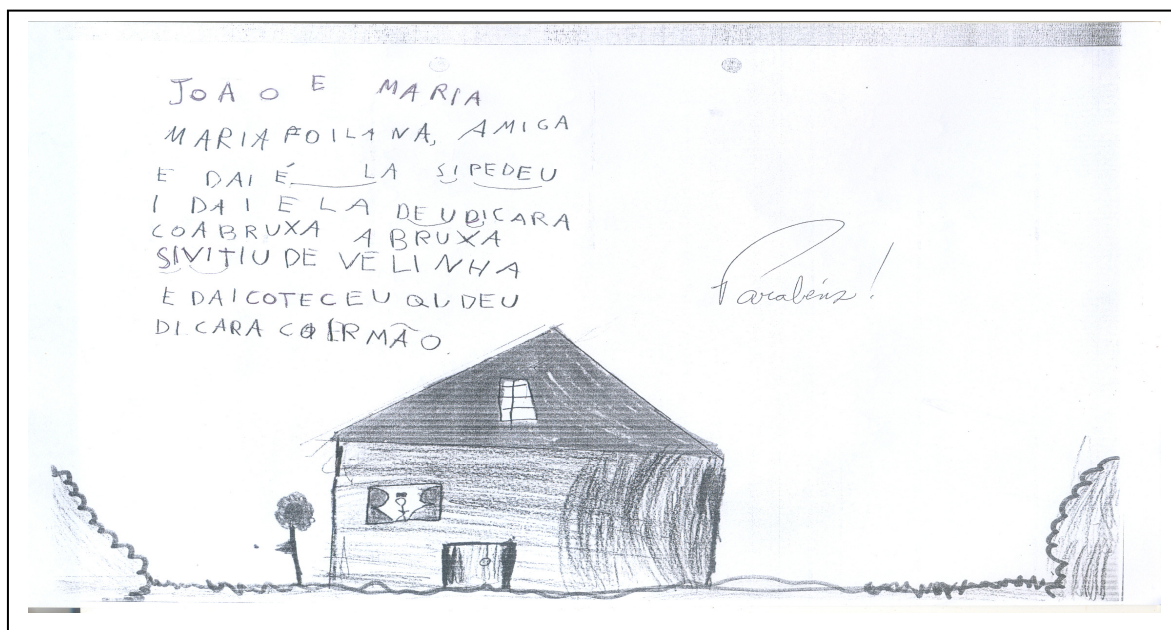
Creio que ninguém discordaria que escrever para que o texto seja lido é completamente diferente de escrever para que ele seja corrigido. São dois sentidos distintos que transformam o que aparentemente é a mesma atividade, a redação, em duas atividades completamente diferentes (WEISZ, 2006, p. 71).

Lerner (2002) também esclarece:

Fragmentar assim os objetos a ensinar permite alimentar duas ilusões muito arraigadas na tradição escolar: contornar a complexidade dos objetos de conhecimento reduzindo-os a seus elementos mais simples e exercer um controle estrito sobre a aprendizagem. Lamentavelmente, a simplificação faz desaparecer o objeto que se pretende ensinar, e o controle da reprodução das partes nada diz sobre a compreensão que as crianças têm da língua escrita nem sobre suas possibilidades como intérpretes e produtores de texto. [...] Como o objetivo final de ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou a prática social que se pretende que os alunos aprendam. (LERNER, 2002, p. 35)

ATIVIDADE 3

Figura 5: Produção escrita do Aluno “R”. Proposta de reescrita de um conto infantil elaborada por solicitação da professora “Z”



A reescrita de história infantil como a de João e Maria é uma atividade sugerida e valorizada pelo Programa de Formação de Alfabetizadores. O curso sugere que o aluno seja repertoriado com a leitura freqüente de diferentes contos para que se familiarize com a forma composicional desse gênero. Para a atividade de produção escrita, orienta que haja um trabalho preliminar com a leitura da história pela professora, o reconto do texto pelos alunos, o planejamento da atividade de escrita utilizando a recuperação da estrutura da história e por fim o procedimento de reescrita em si, que deve ocorrer de forma coletiva (quando a professora é a escriba dos textos construídos oralmente pelos alunos) ou em agrupamentos produtivos (duplas ou trios ou grupos de alunos) que permitam a interação entre sujeitos aprendizes da linguagem que se escreve.

Ao solicitar a seus alunos que façam a reescrita da história infantil - João e Maria – a **professora Z** procura seguir a orientação dada no Programa Letra e Vida e faz opção por um texto conhecido e que pertence ao universo infantil, devendo, portanto, interessar às crianças. Outro destaque que damos a essa proposta da **professora Z** é que aqui ela utiliza um gênero que circula fora da escola e que, por isso, constitui-se em objeto social e cultural. No entanto, o produto final obtido, ou seja, o texto que o **aluno “R”** produz não traz as marcas da linguagem escrita que organizam esse gênero, mas ao invés disso, apresenta as marcas da oralidade.

Ao analisarmos os procedimentos da **professora Z** ao solicitar a produção escrita do conto - João e Maria - para as crianças, podemos concluir que as etapas sugeridas pelo Letra e Vida não são seguidas. Não existiu uma seqüência didática para aprofundar os conhecimentos dos alunos e nem uma organização do trabalho para que os alunos tivessem problemas reais para resolver, ou que tivessem oportunidade de colocar em jogo tudo o que sabiam sobre o texto, nem desafios a serem enfrentados. Pelo resultado da produção escrita alcançada pelo **aluno "R"**, apesar de avaliado com "Parabéns" pela professora, podemos deduzir que não ocorreu um esforço por parte da criança para que seu texto ficasse compreensível para um leitor outro que não a professora. Mesmo porque isso não é solicitado a ele, nem ao grupo classe. Cada um dos alunos escreveu seu texto, para um único leitor, com a finalidade, também única, de ser corrigido pela professora, sem qualquer outra função social.

Podemos deduzir aqui que houve aprendizagem equivocada por parte dos professores cursistas do Programa Letra e Vida que, mesmo entendendo a importância do trabalho com os gêneros dentro de sua função social, utilizam, neste caso, os mesmos procedimentos que usavam quando solicitavam a seus alunos uma composição à vista de uma gravura, baseados na visão empirista de aprendizagem. Em qualquer dessas propostas organizadas pela professora, não foi possível identificar o aluno sendo colocado em diferentes posições enunciativas diante do trabalho de escrita. O aluno, com novas informações sobre a forma composicional, o conteúdo e o estilo daquele gênero, deveria ser colocado na função de revisor do próprio texto, que é uma das indicações do curso de formação – Letra e Vida. Isso não foi sugerido pela professora e talvez, por isso mesmo, a produção final (que é a mesma da inicial) não traduz a ordem canônica própria do gênero produzido. Nesse sentido, Kaufman (1998) esclarece:

Parece-nos importante que as crianças adquiram a preocupação de revisar sua escrita, uma vez que a considerem concluída. Para isso, é necessário que se sintam responsáveis por suas produções. Isto não pode ser alcançado, se se coloca no docente a tarefa de único corretor. Mas, ao mesmo tempo, acreditamos que é necessário assinalar que o docente é quem deve preocupar-se por incluir sistematicamente momentos de análise das produções das crianças, buscando visualizar ou superar os erros, através dos recursos que possa criar para tal (KAUFMAN, 1998, p. 155).

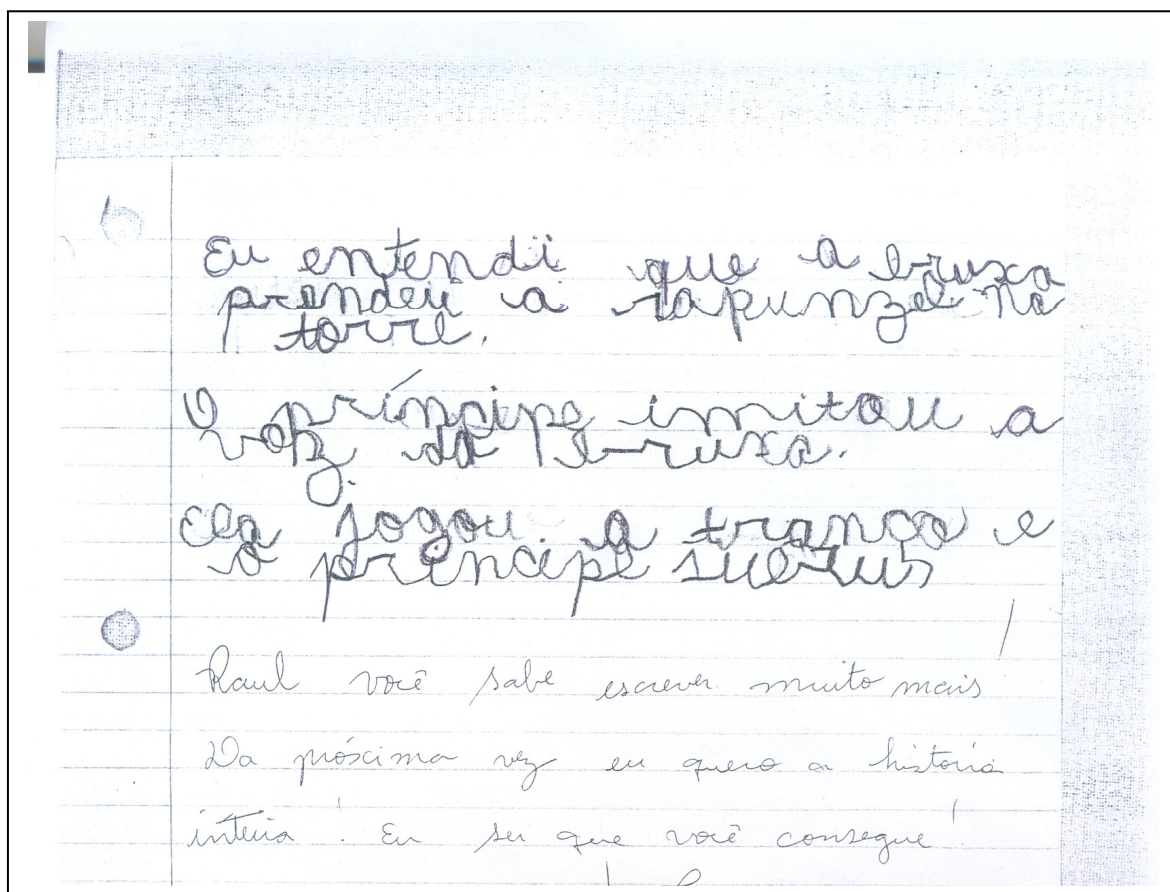
Pizani et al (1998) contribuem:

Se compararmos as atividades de leitura e escrita que a escola tradicionalmente propõe com aquelas das quais participamos constantemente na nossa vida cotidiana, concluímos imediatamente que existe uma profunda brecha entre a linguagem escrita como objeto social e cultural e o objeto do ensino formal em que se transformam a leitura e a escrita dentro da escola. (PIZANI, 1998, p. 23)

O princípio relacionado com a função social da linguagem escrita implica na necessidade de oferecer à criança as oportunidades de acesso a todo o tipo de material escrito. (PIZANI, 1998, p. 25)

ATIVIDADE 4

Figura 6: Produção escrita do Aluno “R”. Proposta de reescrita de um conto infantil elaborada por solicitação da professora “Z”



As produções escritas acima registradas representam claramente os aspectos relacionados à “didatização” do trabalho com a língua escrita nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Produzir textos à vista de gravuras e de seqüências de imagens é uma atividade típica da escola. Na

avaliação que a **professora Z** faz no texto que o aluno produz sobre a história de Rapunzel – um clássico da literatura infantil – ela solicita que ele escreva a história inteira, em uma próxima produção. No entanto, o início do texto produzido pelo aluno indica que a informação oferecida pela professora para que o texto fosse produzido seria a seguinte: *Escreva o que você entendeu do texto lido?* Esse tipo de proposta de escrita só existe nas situações escolares e não representam um gênero que tenha relevância social em outros contextos que não a sala de aula.

Fica claro, pela própria intervenção da professora, que o aluno tinha competência escritora já construída para escrever a história completa, mas a tarefa dada, que é muito utilizada na escola – escreva o que entendeu sobre – provocou um tipo de produção que não atende ao gênero pretendido pela professora – Conto de Fadas.

A avaliação da produção do aluno e as intervenções pedagógicas conseqüentes:

Ao avaliar as produções do **aluno R**, a **professora Z** registra o seguinte: “*Adorei! Você é um doce*” (figura 3), “*Ótimo!*” (figura 4), “*Parabéns!*” (figura 5), “*Raul você sabe escrever muito mais! Da próxima vez quero a história inteira! Eu sei que você consegue!*” (figura 6) e “*Você é um ótimo escritor*” (figura 7). Fica clara a opção feita pela professora de elogiar o aluno ou de fazer solicitações para que ele melhore seu desempenho, sem fazer referências ao texto que o aluno produziu, deixando assim, de indicar possibilidades para melhorar os aspectos formais ou textuais na produção do aluno.

Luckesi (1990) explica o ato de avaliar a aprendizagem da seguinte forma:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição ao seu favor ou contra ele. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1990, p. 76).

Ao avaliar como “Ótimo!” o texto em que o aluno produz: “*Alice e foco estava na praia alice estava no mar. foco estava tomando picolé e ficou com gripe alice. cançou e acabou dormindo*”, que contribuições reais foram dadas ao aluno para que ele tivesse condições de melhorar a sua produção? Que condições favoráveis teria o **aluno R** de elaborar um outro texto com melhor qualidade a partir dessa avaliação da professora? O elogio da professora pode ter um caráter motivador para o aluno, mas não basta para fazê-lo avançar nos seus conhecimentos sobre a escrita de textos narrativos.

Sobre o processo avaliativo, assim se manifesta Hoffmann (2005):

Somente se constitui o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem. Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção da tarefa [...] porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos. (HOFFMANN, 2005, p. 14).

Quando existe a clareza de que a finalidade do processo avaliativo é oferecer melhores condições de aprendizagem, toda a observação e análise do avaliador passa a vir acompanhada de ajustes nas ações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno. Entendemos que os registros de avaliação da **professora Z** nas produções do **aluno R**, está centrada numa preocupação de valorizar todas as tentativas dos alunos no seu processo de construção da competência escritora, o que não deixa de ter sua lógica quando a concepção de como se dá a aprendizagem está voltada para uma visão behaviorista. Já numa concepção construtivista, a avaliação da aprendizagem terá sempre um caráter formativo e mediador, Sobre isso, Hoffmann esclarece:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termo de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento [...] No meu entender é, essencialmente, a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença[...]. (HOFFMANN, 2005, p. 20-21).

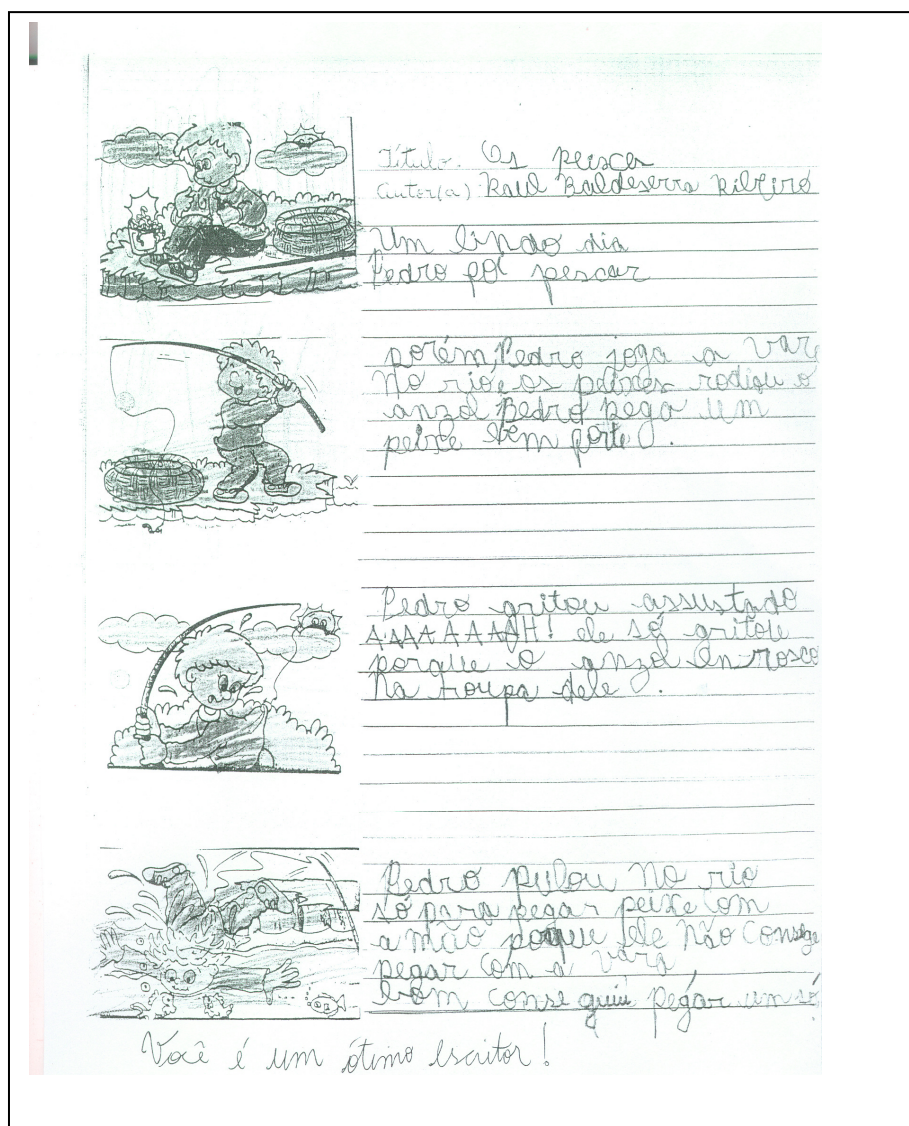
O Módulo II do material do Programa Letra e Vida traz o texto: “Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos

pelos alunos” - M2U7T14-, onde Weisz (2003) propõe um trabalho com a revisão de textos dos alunos e orienta:

Revisar um texto e discuti-lo com os alunos exige que o professor faça previamente uma análise cuidadosa dos problemas do texto e defina as questões para as quais quer dirigir a reflexão da classe. Para ajudar os alunos a melhorar a qualidade discursiva de sua produção escrita, o professor precisa se colocar na posição de ensinar uma outra linguagem, a linguagem que se escreve (WEISZ, 2003, p. 1 – M2U7T14).

ATIVIDADE 5

Figura 7: Produção escrita elaborada pelo Aluno “R”, a partir de gravuras, por solicitação da professora “Z”



Título: Os pescas
 Autor(a): Raul Baldeserra Ribeiro

Um bndio dia
 Pedro foi pescar

Porém, Pedro jogou a vara
 No rio e os peixes rodaram
 e quando Pedro pegou um
 peixe sem peixe.

Pedro gritou assustado
 AAAAAAH! ele se gritou
 porque o anzol enroscou
 Na roupa dele.

Pedro pulou no rio
 e para pegar peixe com
 a mão porque ele não conseguiu
 pegar com a vara
 e um cone que pegou um peixe.

Você é um ótimo escritor!

É possível perceber nessa outra atividade sugerida pela **professora Z** (em que a solicitação feita foi a seguinte: *escreva uma história à vista das gravuras*), que o **aluno “R”** conseguiu melhorar a sua produção, mesmo diante da limitação da proposta. Se compararmos esse texto com os que foram produzidos anteriormente no mesmo contexto de produção, veremos que ocorreu uma melhora que não pode ser ignorada e que deve ser consequência de oportunidades de interação com histórias infantis diversas. Marcas do gênero textual solicitado que estão explícitas nessa última produção e que não apareciam nas primeiras: 1) Título da história; 2) autoria; 3) Marca temporal (*Um lindo dia*); 4) cenário; 5) personagem; 6) uso de elementos coesivos (*porém*); 7) presença de conflito e de resolução do conflito.

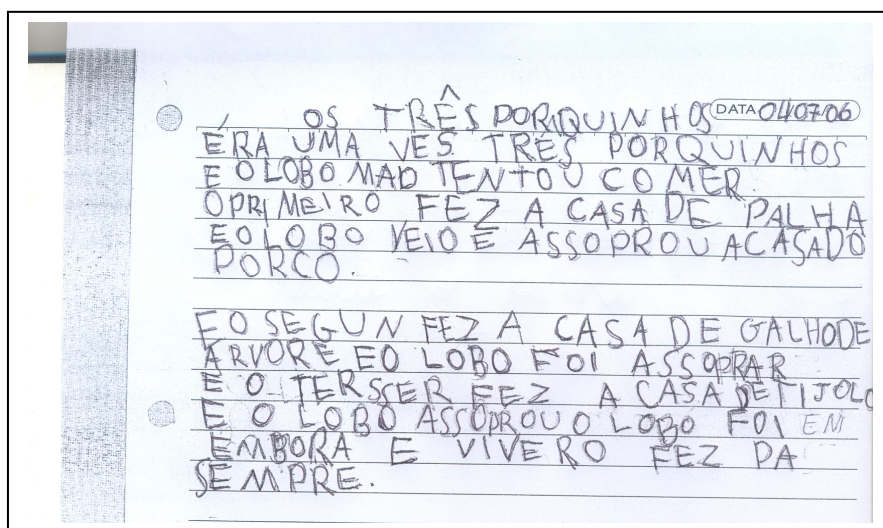
Lerner (2002) descreve a importância do contato com diferentes textos escritos para desenvolvimento da competência escritora:

[...] é fundamental ter constantes oportunidades de se enfrontar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode “dizer” neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência lingüística específica em relação à língua escrita (LERNER, 2002, p. 40).

A atividade abaixo registrada é indicativa da preocupação da **professora Z** em oferecer aos seus alunos a interação com textos do gênero *Conto de Fadas*. O início do texto produzido pelo **aluno “R”** (ERA UMA VES) e o final (E VIVERO FEZ PA SEMPRE) indicam que o aluno havia se apropriado de algumas marcas desse gênero, já no final do primeiro semestre letivo, ainda que faltem, ao texto, alguns elementos de coesão e coerência, e apresente lacunas na forma composicional e no conteúdo. Para agregar à produção escrita do aluno os elementos acima citados o Programa Letra e Vida sugere que o trabalho de escrita seja proposto a partir de uma finalidade real, por exemplo: reescrever uma história que será lida em uma ocasião especial, ou reescrever para produzir um livro que será doado para crianças menores, ou ainda, reescrever para guardar no livro de memórias da classe, etc.

ATIVIDADE 6

Figura 8: Produção escrita do Aluno “R”. Proposta de reescrita de um conto infantil elaborada por solicitação da professora “Z”



Depois do acompanhamento que fizemos na classe da **professora Z** e tendo identificado as lacunas de apropriação dos ensinamentos oportunizados pelo Programa Letra e Vida, com relação ao trabalho com os textos na prática desta professora, sentimos necessidade observar melhor como os diferentes gêneros estavam sendo trabalhados nas salas de aula das primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental, nas escolas da Diretoria de Ensino – Região de Assis.

Registro e a tematização da prática leitura

Para ampliar a pesquisa sobre como estavam procedendo as professoras que haviam sido cursistas do Programa de Formação de professores alfabetizadores quando utilizavam textos para ensinar as crianças a ler e escrever, nós, da equipe técnica responsável pelo Programa Letra e Vida na Diretoria de Ensino de Assis, optamos por fazer também o acompanhamento do trabalho das professoras “**Leo**” e “**A**”, das 1ª séries da EECCB, em especial, com relação ao ensino da leitura.. A escolha dessas professoras ocorreu em virtude da **professora A** ter declarado sempre, inclusive em sua entrevista, os benefícios da participação no Letra e Vida para sua prática docente. Já a **professora Leo**, também participante do Programa Letra e Vida, deixava evidente, em todos os momentos em que se pronunciava a respeito, a sua opção pelas orientações do Programa, para os encaminhamentos de sua proposta de alfabetização. Para

isso, solicitamos a elas que nos permitissem a filmagem de uma de suas aulas, em que estas professoras organizassem para os seus alunos atividades de leitura de algum texto que fizesse parte de sua rotina de trabalho.

Para essa atividade de registro do trabalho com leitura desenvolvido nas salas de aula das professoras “**Leo**” e “**A**”, comparecemos à escola no início do mês de junho de 2007. É preciso esclarecer ainda, que as professoras não tinham conhecimento da data exata que compareceríamos em suas classes para realizar esse registro, e nem realizamos um planejamento prévio do que seria solicitado a elas. A orientação que demos às professoras, ao chegarmos à escola, foi que desenvolvessem com os seus alunos uma atividade de leitura que fosse rotineira em seu trabalho com a classe para que pudéssemos realizar a filmagem que tinha como objetivo principal a tematização da prática docente e a contribuição para esta pesquisa.

Atividade de Leitura da classe da professora “Leo”

O primeiro registro foi realizado na classe da **professora Leo**, que leu para os alunos um texto de Rubem Alves que trazia como temática um assunto que estava sendo objeto de reflexão naquela semana. É interessante explicitar aqui, que ao chegarmos naquela classe, já nos deparamos com o planejamento das atividades do dia registrado na lousa, onde já estava prevista a leitura desse texto em voz alta pela professora. Lembramos que o Programa Letra e Vida sugere que no início das atividades diárias, o professor explicita aos seus alunos o que está previsto para acontecer naquele dia de aula. Esta sugestão tem como finalidade oferecer ao aluno a vivência com situações de escrita em que o professor registra suas intenções, visando, com isso, a percepção, pelo aluno, de que a escrita tem sempre uma função social. Outro objetivo para esta prática é o de permitir a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, uma vez, que o professor retorna sempre ao seu texto (planejamento da rotina do dia), para constatar o que já foi realizado e qual deve ser a próxima etapa do trabalho.

Ao realizar a leitura em voz alta do texto, para a classe, a professora contextualizou-o fazendo referências ao tema abordado pelo autor, relacionando-o com outros momentos de estudo e reflexão desenvolvidos anteriormente com a

classe. Também socializou algumas informações curiosas sobre quem era o autor do texto e lembrou de obras desse mesmo autor que já haviam circulado pela classe, em outras situações de leitura. Pelo comportamento da classe durante a atividade pudemos inferir que esse tipo de leitura em voz alta, realizada pela professora para os alunos, fazia parte da rotina diária daquelas crianças.

Por solicitação desta pesquisadora, os alunos citaram uma relação de autores que conheciam, a partir de outras leituras realizadas, tais como Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, etc.

Destacamos aqui, que essa prática de leitura realizada pelo professor para que os alunos tenham parâmetros sobre o comportamento leitor e obtenham referências sobre as estratégias utilizadas pelo professor/leitor, dependendo do texto, do suporte e da finalidade da leitura, são indicadas pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, como sendo fundamentais para a constituição do aluno leitor e produtor de textos. No Módulo 2 (M2UET3) do material do Letra e Vida está incluído o texto de Delia Lerner - *É possível ler na escola?* – que orienta sobre para esta postura do professor alfabetizador:

Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse, e quais serão mais úteis para outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada para uma determinada finalidade, ou como o que já se sabe acerca do autor ou do tema tratado pode contribuir para a compreensão de um texto... Ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler. (LERNER, 1998, p.18)

A **professora Leo** ao se colocar na condição de leitor experiente para sua classe permite que seus alunos interajam com os diversos propósitos sociais do ato de ler. Nesse dia, especialmente, realizou com os seus alunos uma atividade de leitura que tinha como objetivo o *ler para se informar sobre um assunto de interesse* e também, *ler pelo prazer de ingressar em outro mundo possível*, sobre o que também descreve Delia Lerner (1998), quando registra:

propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um artefato, construir um móvel); ler para se informar sobre um assunto de interesse (científico, cultural, de política atual etc...); ler para escrever (por exemplo, para aprofundar o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que se está escrevendo, ou a monografia que se precisa entregar); ler para buscar determinadas informações necessárias por algum motivo (o endereço de alguém, o significado de uma palavra etc.); ler pelo prazer de ingressar em outro mundo possível (LERNER, 1998, p. 7-8).

É preciso esclarecer que ao organizar esta atividade de leitura em voz alta para os seus alunos a professora Leo não garantiu a eles a oportunidade de participarem de uma situação de leitura em que os alunos fossem os sujeitos do ato de ler, mas sim de ouvintes. O fato de a professora ler em voz alta para a classe, permite que as crianças identifiquem algumas estratégias e procedimentos de leitor utilizados pela professora que são referência para os alunos.

Atividade de Leitura da classe da professora “A”

Quando chegamos na classe da **professora A** para procedermos ao registro de uma atividade de leitura que fosse rotineira em sua sala de aula, a professora sugeriu que fizéssemos então a gravação de uma etapa de um projeto de leitura de poesia que havia desenvolvido com aos seus alunos. A **professora A** explicou que havia comprado uma coleção de livros de poesias temáticas, que abordavam valores como a “cidadania” e a “preservação ambiental”, bem como, tinham também como tema sentimentos e atitudes, como o “amor” e a “solidariedade”, e tinha proposto aos alunos que cada um deles preparasse a leitura de algumas daquelas poesias para uma apresentação que fariam aos pais e/ou a outros colegas da escola.

A proposta de trabalho com projetos também é sugerida no Programa Letra e Vida como uma das modalidades organizativas orientadas por Delia Lerner no seu texto: *É possível ler na escola*, texto este, que faz parte do material de apoio do Programa letra e Vida (M2UET3) e que consta também do seu livro *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário* (2002):

Com efeito, os projetos institucionais permitem instalar na escola, e não só na sala de aula, um “clima leitor” que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai conseguindo envolver de forma imperceptível não só as crianças, como também a família (LERNER, 1998, p. 19).

[...]

Um dos méritos fundamentais dos projetos institucionais é criar um espaço em que a leitura ganha sentido não apenas para os alunos, mas também para os professores (LERNER, 1998, p. 21).

Ao propor aos seus alunos a modalidade de projeto de leitura de poesias a **professora A** informou a esta pesquisadora que pretendia vivenciar com as crianças uma situação-problema em que eles tivessem o desafio de se

preparar para se apresentar diante de outras pessoas como leitores competentes de textos poéticos, com a fluência e a locução que essa prática exige. A professora se dizia bastante satisfeita com os resultados alcançados porque os alunos, de forma geral, haviam dado conta de atender aos objetivos da proposta.

Lembramos aqui, que nesta época do ano letivo, no início de junho de 2007, o Mapa da classe da **professora A** registrava que dos trinta e dois alunos da classe, dezoito estavam já alfabéticos, doze se encontravam na fase silábico-alfabética e dois ainda tinham a hipótese silábica de escrita, mas já estabeleciam a relação entre a grafia e seu valor sonoro convencional correspondente. Diante disso, fica evidenciado que foi preciso um trabalho diferenciado de preparação para estes dois últimos alunos, para que pudessem preparar o texto escolhido por eles, para suas apresentações.

Para que pudéssemos registrar a atividade de leitura dos alunos, como era nosso propósito naquele momento, a professora solicitou que alguns alunos, que se dispusessem a fazê-lo, viessem até a frente da classe para realizarem a leitura de um dos textos poéticos dos livros que utilizaram para a realização do projeto de leitura de poesias. Esclarecemos aqui que os alunos que se dispuseram a ler as poesias em voz alta foram já haviam preparado essa leitura para a participação no projeto. O nosso objetivo ao realizamos a gravação dessa atividade não era a de avaliar a competência leitora dos alunos, mas sim, termos registro sobre os encaminhamentos e procedimentos didáticos utilizados pela professora ao trabalhar a leitura com os seus alunos.

Para cada criança que se dispunha a vir à frente da classe para realizar a leitura de um texto poético para os colegas e para nós que estávamos gravando, a **professora A** solicitava que antes da leitura esclarecessem o tema abordado no livro de poesia que escolheram. Todos os alunos que aceitaram o desafio de ler para nós naquele momento, leram de maneira que pudemos entender perfeitamente o que estava sendo lido. Ou seja, com entonação e fluência suficiente para que não ficasse prejudicado o entendimento do texto para os ouvintes.

Ao analisarmos esta proposta de trabalho com leitura para a 1ª série desenvolvida pela **professora A**, entendemos que ela se apropriou de muitos conhecimentos veiculados pelo Programa de Formação e Alfabetizadores, do qual

participou como cursista e se destacou nas contribuições que trazia para o grupo, nos encontros presenciais. Mas percebemos também, que a percepção do texto escrito, como objeto social, com estilo e forma composicional que atendem às finalidades de um determinado gênero, que circula em esferas de atividades que determinam sua organização interna e direcionam o seu conteúdo, ainda não havia sido apreendido pela **professora A**.

De acordo com sua avaliação da professora, a coleção de livros utilizada por ela para o desenvolvimento do projeto de leitura de poesias era muito boa porque explorava temas relacionados à valores que deveriam ser desenvolvidos por seus alunos, tais como o respeito, a solidariedade, o amor e a consciência ecológica. Em nenhum momento ela apontou a qualidade do texto poético e a relevância desse gênero no processo de constituição do leitor/produtor de linguagem escrita, como um dos critérios de seleção daqueles livros para a aprendizagem dos seus alunos.

Essa lacuna na formação da **professora A** ficou mais perceptível porque as poesias constantes nos livros indicados por ela, para uso dos seus alunos, tratavam o texto poético de forma didatizada e simplificada, com rimas pobres e forçadas, tendo como finalidade explícita a intenção de ser utilizado nas salas de aula onde a concepção empirista predomine com a idéia de que a criança aprende sempre partindo do simples para o complexo, do próximo para o distante, do fácil para o difícil e que se aprende a ler qualquer texto a partir da leitura de um único tipo de texto, porque a leitura está diretamente relacionada à simples decodificação de grafemas em fonemas.

Ficou evidente para nós, na análise da atitude e dos procedimentos adotados pela **professora A**, que ela já superou a idéia da leitura como simples decodificação, e por isso, oferece a seus alunos situações de interação com diferentes gêneros textuais, em práticas sociais de leitura e escrita. Mas também, ficou evidenciado que era preciso garantir a ela e a todas as demais professoras alfabetizadoras que estivessem com a mesma hipótese sobre a não importância de se selecionar os textos que devem ser utilizados para que os alunos aprendam sobre determinado gênero do discurso, a oportunidade de refletir sobre isso, para superar os aspectos negativos desta postura.

Na tentativa de garantir um momento de reflexão sobre esse tema aos professores, solicitamos primeiramente que todos aqueles que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental na Diretoria de Ensino – Região de Assis, indicassem os gêneros textuais que haviam utilizado no seu trabalho de alfabetização, em atividades de leitura e escrita, no primeiro semestre de 2007. Das informações colhidas junto aos professores organizamos a Planilha abaixo:

Tabela 6 - Gêneros que circularam nas salas de aula das 1ª e 2ª séries das escolas da Diretoria de Ensino de Assis, no primeiro semestre de 2007

EE NGC – FLORÍNEA

SÉRIE	LEITURA	ESCRITA
1ª série A	Música	Música
	Informativo	Informativo
1ª série B	Música	Música
	Poesia	Poesia
	Parlenda	Parlenda
	Narrativo	Narrativo
	Informativo	Informativo
	Tablóides de ofertas	
	Rótulos de embalagens	
	Gráfico	Gráfico
	Tabela	Tabela
	2ª série A	Narrativo
Parlenda		
História em quadrinhos		
Didático		Didático (ortografia)
2ª série B	Narrativos–contos(prof)	
	Poesias –(prof)	
	Narrativo, HQ	Produção de história a partir de ilustrações
	História em quadrinhos	
	Didático	Didático
		Poesia didatizada
		Completar lacunas
	Caça-palavras	
	Música (didático)	
	Informativo – geo	
Informativo – ciência	Informativo – ciências	

EE JSF

SÉRIE	LEITURA	ESCRITA
1ª série - A	Nomes (rima)	
	Listas	
	Música	
1ª série - B	Cantiga de roda	Escrita de Listas
	Listas	Preencher lacunas
	Música	
2ª série A	Narrativos	Charadas
	Listas	Preencher lacunas
	Poesias	Escrita do final da história
	Informativos	Questões de interpretação
2ª série B	Música	Preencher lacunas
	Narrativo	

EE AF

SÉRIE	LEITURA	ESCRITA
2ª série	parlenda	Parlenda (escrita de texto de memória)

EE JGO

SÉRIE	LEITURA	ESCRITA
1ª Série A	Contos Parlendas Música Poemas Informativo Receitas Listas	Escrita coletiva de música Completar lacunas Listas Cópia
1ª Série B	Contos Parlendas Música Poemas Informativo HQ Listas	Narrativo Bilhete Cruzadas Preencher lacunas Listas
2ª série A	Conto Música Informativo Parlenda Fábulas Quadrinhas Listas	Escrever parlendas Completar lacunas em músicas Bilhetes Títulos de história Listas
2ª série B	Narrativo	Escrever parlendas

	Música Informativo Parlenda Fábulas Quadrinhas Listas Leitura e interpretação	Completar lacunas em músicas Bilhetes Títulos de história Listas Escrita de texto narrativo
--	---	---

EE CCB

SÉRIE	LEITURA	ESCRITA
1ª série A	Adivinha	Preencher lacunas
	Música	Produção a partir de gravuras
	Caça-palavras	Escrita de frase
	Folheto informativo	Ordem alfabética
	Informativo científico	
	Jornalístico-informativo	
	Imagens	
	Lista	
1ª série C	Parlenda	Preencher lacunas
	Descritivo	Grafia da letra "G"

Uma análise rápida do quadro acima pode levar o pesquisador a algumas conclusões parciais. A primeira delas é que de forma geral, textos de diferentes gêneros têm sido utilizados pelos professores nas suas práticas de alfabetização. A segunda conclusão possível é que existe uma diferença no número de textos utilizados entre uma escola e outra, como por exemplo, a EE AF e as demais, e até entre classes de uma mesma escola, como no caso das 1ª séries da EE NCG. Outra evidência que a tabela explicita é que os gêneros textuais são mais utilizados para as atividades relacionadas aos procedimentos de leitura (tanto quando o professor lê em voz alta para os alunos, como quando os alunos são colocados na posição de leitores) do que as atividades de escrita, nas classes de alfabetização.

Ao cruzar as informações explicitadas na tabela acima, com os resultados alcançados pelos alunos no SARESP 2007, fica evidenciado que as classes em que os professores utilizaram uma variedade maior de textos para as atividades de leitura e escrita o desempenho dos alunos foi superior àquelas em que o professor não fez uso de diferentes gêneros para o ensino da leitura e da escrita.

As duas classes de 1ª série da EE NCG, como já citamos, podem servir de exemplo do que estamos tentando demonstrar. A professora da 1ª série A informa que usou apenas dois gêneros no seu trabalho para ensinar a leitura e a escrita no primeiro semestre de 2007: a música e o texto informativo. Quando olhamos para os dados de desempenho dos seus alunos no SARESP 2007, observamos o seguinte: 33% dos alunos desta classe tiveram desempenho considerado insuficiente ou regular, 67% obtiveram desempenho considerado bom, muito bom ou ótimo e nenhum aluno, desta turma, alcançou resultados considerados excelentes. Já a professora da 1ª série “B”, da mesma escola, aponta nove gêneros que teriam sido utilizados por ela para apoiar o processo de alfabetização de seus alunos. Os resultados obtidos por sua turma no SARESP 2007 reforçam a idéia de que a diversidade textual na sala de aula faz diferença para a aprendizagem dos alunos, pois, 5% desses alunos obtiveram resultado considerado muito bom, 37% deles alcançaram conceito ótimo e 58% dos alunos alcançaram o nível indicado para a excelência. Nenhum dos alunos desta turma teve resultado abaixo do que foi considerado desempenho muito bom.

A professora da 1ª série “A” da EE AF não indicou que houvesse trabalhado com textos na fase inicial de alfabetização e nenhum de seus alunos alcançou um desempenho dentro dos parâmetros considerados: muito bom, ótimo ou excelente. Esta professora ainda não participou do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida.

Se olharmos também para os dados da 1ª série “A” da EE JSF e da 1ª série “A” da EE CCB, ambas no mesmo município, veremos que a circulação de uma variedade maior de textos na segunda pode ter sido um dos fatores determinantes na diferença de desempenho das duas classes no SARESP 2007. Na 1ª série “A” da EE JSF, a professora que não cursou o Programa Letra e vida, registra o uso de apenas três gêneros para o trabalho de leitura com os alunos no primeiro semestre de 2007, sendo que 40% dos seus alunos obtiveram conceitos insuficientes ou regulares. Enquanto isso, na 1ª série “A” da EE CCB nenhum aluno teve desempenho considerado menos que bom. A professora desta classe informa a utilização de oito tipos de textos de diferentes gêneros que foram disponibilizados por ela, aos seus alunos, no processo de alfabetização.

Mais do que a tabela que analisamos, o que mais chamou a atenção desta pesquisadora ao proceder a análise dos textos que os professores alfabetizadores haviam encaminhado como exemplo daqueles que eles utilizaram em sala de aula, foi a pouca qualidade dos textos. Muitos deles foram retirados das cartilhas e livros didáticos e apresentavam a simplificação e a didatização que já havíamos percebido quando fizemos o registro da atividade de leitura na classe da **professora A**. Essa constatação levou-nos a pensar na urgência da necessidade de uma intervenção desta pesquisadora, no seu trabalho de pesquisa-ação, no sentido de tematizar a prática desses docentes para que pudessem refletir sobre como selecionar textos de melhor qualidade para o trabalho com a alfabetização e o letramento. Optamos por realizar um encontro de formação, onde fossem problematizados os dados constantes na tabela de textos utilizados no 1º semestre de 2007 e tendo como objetivos e conteúdos os que estão nas transparências abaixo elencadas, que foram usadas naquela ocasião.

Figura 9 – Material utilizado no encontro de alfabetizadores - momento de formação

Tabela de textos utilizados - primeiro semestre

Problematizações

- Qual a função do texto na sala de aula?
- Como procedemos as escolhas dos textos que circulam na sala de aula?

séries iniciais.

- Refletir sobre procedimentos adotados pelos docentes no encaminhamento das propostas de leitura e escrita na sala de aula.
- Aprofundar conceitos e concepções trabalhadas no curso Letra e Vida.
- Orientar procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de atividades relacionadas às práticas de leitura e escrita.
- Rever procedimentos de seleção de textos que circulam na sala de aula.

Refletir sobre:

- A necessidade de se ler uma variedade de gêneros.
- A organização da sala de leitura/biblioteca.
- A validade de se classificar livros por idade/série.
- A necessidade do professor conhecer o acervo da escola.
- A leitura de livros em capítulos: Por quê?

Problematizações

- O que os resultados nos dizem?
- Que necessidades o MAPA nos aponta?

Ao optarmos por organizar o desenvolvimento desse encontro de formação com os professores alfabetizadores da região de Assis com base em problematizações e tematização da prática docente, principalmente no que diz respeito à competência de selecionar textos de diferentes gêneros que atendam à finalidade de formação de leitores e produtores de textos, tínhamos como parâmetro o que orienta Lerner (2002) quando diz:

[...] assumir uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem supõe centrar a capacitação de docentes em situações que representem um desafio para eles e lhes permitam reelaborar o conhecimento, que favoreçam a cooperação entre pares e a conscientização de suas próprias estratégias como leitores e produtores de textos, que tornem possível discutir e analisar criticamente diferentes materiais bibliográficos referentes aos conteúdos, que permitam pôr permanentemente em jogo a própria concepção da prática didática e confrontá-la com a dos demais, que permitam explicitar os pressupostos implícitos nas posições adotadas sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita (LERNER, 2002, p.48).

Demos início a esse encontro de formação contextualizando, para os professores, o momento de formação que estávamos vivenciando. A seguir, analisamos conjuntamente os dados constantes nos Mapas das Escolas, onde estavam registrados os números de crianças que se encontravam em cada uma das hipóteses de aquisição da base alfabética da escrita, ou seja, quantos pré-silábicos, silábicos (com e sem o valor sonoro convencional das letras), silábico-alfabéticos e alfabéticos existiam em cada uma das nossas escolas. Essa atividade provocou um certo desequilíbrio entre os professores, principalmente para aqueles que ainda tinham um número significativo de alunos que não haviam atingido a hipótese alfabética da linguagem escrita.

Em seguida, dividimos os professores em quatro grupos e solicitamos que eles fizessem a análise de textos de um determinado gênero. O grupo 1 ficou encarregado da análise dos textos poéticos; o grupo 2 ficou responsável pelos contos e romances; o grupo 3 se ocupou de analisar os textos informativo-científicos; e o último grupo (4) responsabilizou-se pelo gênero jornalístico noticioso. Para esse trabalho selecionamos vários textos dos gêneros solicitados para cada grupo e demos a seguinte tarefa: Analisem os textos que distribuimos para cada grupo e digam quais deles vocês escolheriam para o trabalho de sala

de aula (e por que eles seriam escolhidos ou não) e para que aluno/série ele seria apropriado.

Os textos que indicamos para análise dos professores, naquela ocasião, são os constantes na Planilha abaixo. Esses textos foram selecionados por esta pesquisadora, auxiliada pelas Assistentes Técnico-Pedagógicas de Alfabetização e Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino de Assis. Os textos que estão grafados em vermelho foram avaliados pela equipe acima citada como sendo de pouca qualidade porque geralmente apresentam a preocupação com a simplificação e/ou didatização do gênero para uso exclusivamente escolar, perdendo assim, aquilo que o caracteriza como de uso social. Os textos grafados na cor verde foram avaliados pela mesma equipe como sendo textos que conservam a forma composicional, o estilo e o conteúdo que são próprios destes gêneros quando circulam em esferas de atividades que lhes são próprias.

Figura 10 – Planilha de textos divididos por gênero que foram analisados no encontro de formação de alfabetizadores:

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
	A N A L I S E,	Poético	Conto/Romance	Informativo
O bebê, pobre coitado - Letra palavra e Texto 1- p. 131		Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato – Ed. Brasiliense – 42ª ed.	Você sabia... Cacaueiro – Prática da Linguagem oral e escrita 2 – p. 197	Lixo reciclado pode ser coisa útil - Descobertas e Relações – p. 80
F A Ç A U M	Eu e Ele – Livro Sônia Junqueira	O Rabo do Gato Ed. Ática	Revista Recreio - Curiosidades	Lobo dá prêmio a caçador – LIP 3- p.91
	A arca de Noé – Vinicius de Moraes	A curiosidade premiada – Ed. Ática	O Lobo - Descobertas e Relações – p. 100	Com a bola toda – Folhinha - 14/7 – p. 8
	De bode a vaca – Au...Au...E Miau... Miau - Zizinha Batista	Alice...E a história era assim - Letra palavra e Texto 1 – p. 199-200	...ainda hoje no Brasil, muita gente não	PANES – Folha 15/7 – D1

A O P Ç Ã O E J U S T I F I Q U E	e Nininha Batista – Ed. Brasil		reconhece os rios – Descoberta e relações – p. 156	
	A Natureza – Descobertas e Relações – p.80	O menino rola a bola – Ed. Vigília (Problematizar: Poesia ou conto?)	Os animais, como as pessoas - Descoberta e relações – p. 166	RECREIO – Mãos à obra – nº 346 p. 17
	Reciclagem - Descobertas e Relações – p. 160	A Ilha do Tesouro (1)	Reciclagem – Coleção SOS Planeta Terra	A Saga Continua – Harry Potter – Estadinho 14/7
	Terezinha de Jesus – Poesia fora da estante – vol 2 – p. 106 e 107	A Ilha do Tesouro (2)	Conheça um pouco sobre cães – p.72 – Produzindo Leitura e escrita 3	Geração Condenada – p. 56 e 57 – Letra, palavra e texto – 4ª Série - Scipione
	Canto de Natal – Manuel Bandeira – Antologia Poética – p. 137	Passa adiante, senão <i>não</i> vira elefante – Ed. Bloch Ed.	Como a ciência atual explica a origem do Universo – p. 14 – 17 - Produzindo Leitura e escrita 4	Lino caminha mais de 12 horas – Criança pode ajudar – Precisam dividir o tempo – Letra palavra e Texto 3– p. 135 e 136
	Diga um verso bem bonito – Maria José Nóbrega e RP	MATA - Contos do Folclore Brasileiro – Ed. Cia das Letrinhas		
	A estrela – Manuel Bandeira – berimbau e outros poemas	O Corcunda de Notre Dame		

	- p.32			
	Uma Palmada bem dada – Cecília Meireles – Literatura e Alfabetização – p. 111	Quase de verdade – Clarice Lispector		

Ao organizarmos esta atividade de análise e seleção de textos que devem ser priorizados no trabalho com classes de alfabetização, com vistas ao letramento e aquisição do sistema alfabético, optamos por estabelecer uma contraposição entre textos que têm existência e relevância social fora da escola, daqueles que são produzidos especialmente para o ensino da leitura e da escrita, e por isso são simplificados na linguagem e na estruturação, com a intenção de adaptá-lo para a criança que “nada sabe” e, por isso, precisa ser ensinada de uma forma mais simples e direta possível. Como comenta Delia Lerner no seu texto - *É possível ler na escola?* - que se encontra tanto no material de apoio do Programa Letra e Vida (M2UET3), como no livro de sua autoria: *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário* (2002):

O uso de textos especialmente produzidos para o ensino da leitura é apenas uma das manifestações de um postulado básico da concepção vigente na escola: o processo de aprendizagem evolui do “simples” para o “complexo”; portanto, para ensinar saberes complexos é necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo do tempo, começando, certamente, pelo mais simples. É assim que o escrito é parcelado em seus componentes mínimos – sílabas, letras ou, na melhor das hipóteses, palavras – e, somente depois que esses componentes tiverem sido assimilados, se inicia o trabalho com frases ou textos. Os textos devem apresentar-se também em forma cuidadosamente graduada: a exigência de simplificação (e também de brevidade) é tal que é impossível encontrar, entre os textos verdadeiros, algum que reúna os requisitos pré-fixados – a única solução, então, é recorrer a livros “de texto” especialmente elaborados (LERNER (2002), p. 77).

Para que pudéssemos estabelecer um momento de interação entre os grupos que foram destinados a proceder as análises dos diferentes gêneros, solicitamos que fossem escolhidos representantes de cada grupo para fazer a exposição, socializando assim, as conclusões a que chegaram sobre os textos analisados.

Figura 11 - Os registros dos Grupos - Sínteses elaboradas em cartazes pelos professores que procederam a análise do gênero poético:

Grupo 1: Poesias		
Livros:		
Eu e ele Au...au... e Miau...miau De bode a Vaca	1ª a 3ª séries	Letra caixa alta Colorido Rimas Destaca animais e seus sons Não é muito longo
A Arca de Noé	1ª a 5ª séries	Músicas Poéticas Interessante para a criança, pois fala sobre animais
Diga um verso bem bonito!	Até 5ª série	Versos conhecidos Livro colorido
Poesias:		
Estrela – Manoel Bandeira Terezinha de Jesus – Folclore Terezinha – Chico Buarque Uma palmada bem dada Afugentando o medo A estrela – Manoel Bandeira Reciclagem – Sylvio Luiz Panga A Natureza – Sylvio Luiz Panga		
<p><u>Poesias de Manoel Bandeira:</u> Não foi considerado bom porque são poesias de difícil entendimento e repetitivas.</p> <p><u>Atividade: Ilustre os versos abaixo:</u> Não é bom porque foi criado para atender uma necessidade sem passar um conhecimento prévio.</p> <p><u>Au...au... e miau...miau:</u> Não é bom porque não está dentro de um contexto poético e é repetitivo.</p> <p><u>Eu e Ele:</u> Não é bom porque a intenção é ensinar verbo e não contexto poético.</p> <p><u>Terezinha de Jesus (cantiga) e Terezinha (música de Chico Buarque):</u> É bom porque é um texto conhecido e oportuniza o trabalho de dramatização e produções.</p>		

A Natureza e Reciclagem: São bons porque além de serem textos poéticos são informativos.

Uma palmada bem dada (Cecília Meireles): É bom porque a criança se identifica com a personagem e oportuniza a continuação da poesia através da escrita.

Diga um verso bem bonito!: É bom porque apresenta textos que a criança sabe de cor, rimas, é atrativo e dá oportunidade para as crianças escreverem completando a poesia.

A Arca de Noé (Vinícius de Moraes): É bom porque aguça a curiosidade de ler, por falar de Deus, de palavras carinhosas e de trabalhar a imaginação fazendo com que a criança se torne criativa.

Figura 12 - Os registros dos Grupos - Sínteses elaboradas em cartazes pelos professores que procederam a análise dos gêneros Contos e Romances:

Grupo 2: Contos e Romances

O rabo do gato e o Menino rola a bola:

- Bom para a decodificação do código alfabético.
- Ruim para a reescrita, ampliar repertório, pois o texto é pobre, formando frases e palavras repetidas.

A Ilha do tesouro (Ana Maria Machado):

Bom: Clássico adaptado para o público infantil. O Professor como leitor nas séries iniciais. O aluno como leitor - 4ª e 5ª séries.

A Ilha do tesouro – (Original):

Clássico indicado para a 6ª série em diante, por possuir um vocabulário elevado.

O Corcunda de Notre Dame:

Também clássico para jovens.

Quase de verdade – Clarice Lispector

Séries iniciais pelo professor e a partir do 3º ano pelo aluno.

Viagens com tia Clara:

Indicado para todas as séries dentro do narrativo, mostra o instrucional.

Mata: Contos Folclóricos brasileiros, também indicados para todos.

Reinações de Narizinho:

Ótima leitura para professor leitor nas séries iniciais.

A curiosidade Premiada: séries iniciais.**Passa adiante, se não vira elefante:**

Narrativa boa para todas as séries.

A Ilha do tesouro – (Original):

1ª e 2ª - Não pela linguagem rebuscada, longo, sem ilustração

3ª, 4ª e 5ª - mais capacidade de concentração

*Adaptação – Ana Maria Machado – Todas as séries

Reinações de Narizinho:

Todas as séries

Leitura

Dramatização

Reescrita

Aumento de repertório

Passa adiante se não vira elefante:

Séries Iniciais

Criatividade

Imaginação

3ª, 4ª e 5ª - pobre de repertório (só para se divertir)

Menino rola a bola

Só para séries iniciais

para outras séries não recomendável. Não tem significado específico.

Viagem com tia Clara:

Bom para todas as séries, informativo, nutrição.

Quase de verdade:

Todas as séries.

-curiosidade

- Imaginação

O rabo do gato:

1ª, 2ª

3ª, 4ª e 5ª repertório pobre

A curiosidade premiada

Todas as séries

Mata: Contos do Folclore brasileiro

Todas as séries

Figura 13 - Os registros dos Grupos - Sínteses elaboradas em cartazes pelos professores que procederam a análise do gênero Informativo Científico:

Grupo 3 – Textos Informativos científicos

1) Aula de História oralmente:

- Ficha descritiva
- Uso do dicionário/ pesquisas
- Diálogos em grupos.

2) Gancho do 1º tema:

- Meio ambiente
- Poluição
- Preservação dos animais

3) Leitura de texto:

- montagem com sucata
- produção de texto
- maquete
- teatro

4) texto informativo:

- ficha técnica/ fácil assimilação/ assunto de interesse da criança

5) Desmatamento:

- animais em extinção

6) Revista recreio:

- variedades de textos
- diversão / entretenimento
- histórias / enigmas
- passatempos

7) Gênero Literário:

(informativo} um professor diferente

8) Informação sobre Cacau

Bons Textos:

1) Texto Científico: pesquisa em grupo. Cada grupo pesquisará um animal (ficha técnica) passando a mesma para um cartaz e a explanação de cada equipe.

2) Reciclagem: leva a criança a desenvolver as habilidades quanto:

- reaproveitamento do material já utilizado;
- despertar a consciência de nossos alunos, enfocando a preservação do meio ambiente;
- tornar cidadão crítico e consciente de suas responsabilidades perante a comunidade local e o país em que vive.

3) Lewis Carroll: Um professor diferente

Usaríamos esse texto para aguçar a curiosidade dos alunos em conhecer as obras literárias: Alice no país das Maravilhas e Alice atravessa o espelho.

4) Revista Recreio:

É um ótimo suporte pedagógico para trabalhar textos infantis, por ser uma linguagem acessível à faixa etária.

Exemplo: curiosidades.

5) Você sabia...

Texto jornalístico apresentando informações sobre o cacau, matéria prima para o delicioso chocolate.

- 6)** Fichas técnicas sobre várias raças de cães, onde as crianças podem conhecer: Nacionalidade, descrição e temperamento dos mesmos. Cães centro de interesse dos alunos.

Figura 14 - Os registros dos Grupos - Sínteses elaboradas em cartazes pelos professores que procederam a análise do gênero Jornalístico Noticioso:

Grupo 4 – Gênero Jornalístico noticioso

1) Como a ciência atual explica a origem do Universo.

Não escolheríamos esse texto por apresentar uma linguagem técnica e científica para esta faixa etária (9 e 10 anos).

- As notícias do Pan, do lançamento do filme Harry Potter e da votação das sete maravilhas, servem para ser trabalhados na época. Ele é bom desde que seja trabalhado nas datas oportunas.

- objetivo:

- levar a criança a conhecer outras realidades que envolvem a exploração do trabalho infantil.

- Como trabalhar? Leitura pela professora e a seguir abrir o espaço para discussão.

- Seqüência do trabalho.

1ª e 2ª série: criar um desenho e frase

3ª e 4ª série: escrever um texto de opinião.

Texto: Geração condenada

É um texto informativo. Mas temos outras opções de trabalhar o mesmo assunto.

As exposições dos representantes dos grupos:

Nas exposições dos representantes dos grupos destacamos algumas colocações para analisarmos como objeto de estudo deste trabalho de pesquisa:

Texto: O bebê, pobre coitado (Grupo 1 – Gênero Poético)

*“O bebê, pobre coitado
O corpo todo pintado
Parece até que sofreu
Um sarampo temporão”*

O grupo classificou este texto para ser usado na 1ª série. A gente achou ele um pouco pobre com relação ao contexto porque...sarampo...As crianças hoje não conhecem o tema sarampo. E a gente achou que ele seria pouco usado porque é um texto pobre. A gente daria preferência para um outro tipo de texto (Professora RC).

Texto; Eu e Ele – (Grupo 1 – Gênero Poético)

Nós usaríamos na 1ª e 2ª série. Ele é muito criativo, divertido e ele fala bem a linguagem das crianças. Na visão e na experiência da gente ... a gente achou que ele é um texto que seria assim da vivência, do dia a dia que daria assim para fazer várias atividades com as crianças, numa proposta de melhorar o vocabulário, das brincadeiras, do dia a dia. A gente gostou muito desse livro. Tem um linguajar bem apropriado para a 1ª e a 2ª séries (professora RC).

Texto: A Natureza -(Grupo 1 – Gênero Poético)

É um texto que ficaria mais para as 3ª e 4ª séries – ele trabalha o tema Meio Ambiente. Acho que o professor poderia estar trabalhando os temas transversais como a poluição do meio ambiente, a conservação, e assim por diante. Estaríamos usando mais para as 3ª e 4ª séries. Não que não poderia usar para a 1ª e 2ª, mas nós classificamos para usar mais para as 3ª e 4ª séries (professora RC).

Texto: As duas versões de Terezinha de Jesus (Folclore e Chico Buarque)- (Grupo 1 – Gênero Poético)

Nesse livro aqui tem dois textos Terezinha de Jesus e houve uma polêmica...O tradicional daria para usar em todas as séries. Já o do Chico Buarque (aquele...O primeiro me chegou como quem chega...) nem todos tiveram a mesma opinião ou consenso. Na minha opinião, que foi diferente da outra colega, se a gente for fazer uma interpretação pragmática do texto, não seria apropriado para as crianças até 4ª série. Não dá para eles discutirem este tipo de assunto porque é o momento da infância. Temos que respeitar o limite e a vivência da criança. Eu acredito que a gente poderia estar oferecendo outro tipo de texto. Se for na realidade dos alunos com quem eu trabalho. Como outras colegas trabalham com outra clientela...na opinião dela já poderia usar este tipo de texto, para trabalhar a questão da sexualidade (professora RC).

Texto: Reciclagem - (Grupo 1 – Gênero Poético)

É um texto simples, mas também muito rico para trabalhar as questões do meio ambiente, também a parte da interdisciplinaridade (professora RC).

Texto: Canto de Natal - (Grupo 1 – Gênero Poético)

Pode trabalhar a questão temática do Natal. É um texto que pode ser usado para todas as séries. 3ª e 4ª série falar do Menino Jesus. Dá para utilizar para todas as séries (professora RC).

Texto: A Estrela - (Grupo 1 – Gênero Poético)

Esse texto é muito bonito pode ser usado para todas as séries e aqui mais para a 3ª e 4ª séries porque dá para fazer uma interpretação mais complexa, mais profunda...Uma interpretação a respeito da solidão que é o tema do que o poema está falando (professora RC).

Texto: Passa adiante, senão vira elefante - (Grupo 2 – Gênero Conto / Romance)

Bom para as 1ª e 2ª séries. Desperta o interesse pela leitura, É um convite à leitura. Desperta o interesse pelo livro. Porque ele é bem colorido e a criança vai para o colorido primeiro. Para a gente ler para eles ou para eles mesmos lerem quando estiverem entendendo. Ele convida a ler porque compara o livro com um elefante (Professora Mg).

Texto: Cacaueiro - (Grupo 3 – Gênero Informativo Científico)

E daqui, usaria para outras atividades, como listas de frutas, pesquisas de outras frutas também, da nossa região, que é da vivência deles. E também a descoberta do chocolate, porque aqui diz que ele é bem branquinho, como que acontece o processo para ele ficar da cor do chocolate? Nas outras séries daria para ir mais profundamente porque tem a questão geográfica de onde vem o cacau... de onde originou. Aí dá para ir mais fundo na informação mesmo (professora A).

Texto: Revista Recreio - (Grupo 3 – Gênero Informativo Científico)

Para as outras séries (que não a 1ª) é uma fonte muito rica de pesquisa (professora A).

Nos trechos acima registrados, que foram selecionados das exposições feitas pelas professoras que participaram das análises dos textos de diferentes gêneros com o objetivo de identificar aqueles que deveriam circular nas salas de aulas envolvidas com o ensino da linguagem escrita, podemos inferir que na primeira exposição que foi a do - Grupo 1: Gênero Poético – em vários momentos a representante do grupo argumentou de forma favorável ou desfavorável à utilização de determinados textos poéticos, com base apenas no tema abordado pelo texto.

Para demonstrarmos que a preocupação dos professores do Grupo 1 (o primeiro a apresentar suas conclusões) estava mais centrada no tema trabalhado no texto, do que com o fato das características discursivas do gênero estarem ou não contempladas nele, vamos tomar como exemplo os seguintes argumentos utilizados pelo grupo:

“As crianças hoje não conhecem o tema sarampo” [...] É um texto que ficaria mais para as 3ª e 4ª séries – ele trabalha o tema Meio Ambiente. Acho que o professor poderia estar trabalhando os temas transversais como a poluição do meio ambiente, a conservação, e assim por diante. [...] Não dá para eles discutirem este tipo de assunto porque é o momento da infância. [...] na opinião dela já poderia usar este tipo de texto, para trabalhar a questão da sexualidade [...] É um texto simples, mas também muito rico para trabalhar as questões do meio ambiente, também a parte da interdisciplinaridade. [...] Pode trabalhar a questão temática do Natal. É um texto que pode ser usado para todas as séries. 3ª e 4ª série falar do Menino Jesus. [...] aqui mais para a 3ª e 4ª séries porque dá para fazer uma interpretação mais complexa, mais profunda...Uma interpretação a respeito da solidão que é o tema do que o poema está falando (professora RC).

Com os outros grupos que apresentaram a análise dos demais gêneros propostos para estudo, essa centralização do critério de seleção dos textos a partir da temática que ele aborda não ocorreu mais. Na nossa percepção dois fatores devem ter contribuído para isso. Em primeiro lugar, pensamos que o desconhecimento do grupo sobre as principais características dos diversos gêneros é maior quando se trata do gênero poesia. Por esta razão, muitos professores não se sentem à vontade para trabalhar com o texto poético em suas aulas. Para referendar esta conclusão vamos registrar aqui o depoimento da “Sirl” Diretora de Escola, que comentou na hora das exposições das sínteses:

Eu tiro por mim, eu era professora de Português e já passei por vários SARESP. Eu nunca gostei muito de poesia. Não é um gênero que me atrai

dentro da literatura. Eu gosto de conto e romance. Sempre que a gente ia ver o que meus alunos acertaram mais e erraram mais no SARESP, o maior número de erros era quando a questão abordava os textos poéticos. Eu não gostava e não tinha prazer de dar, nem de ler ...então eles também não iam bem. Eles não conseguiam porque eu não oportunizava para eles. Eu não gostava de ler e não gostava de dar. Dava o mínimo. Cumpria a parte prevista no planejamento, Mas não fazia como nos outros gêneros. Então quando ia analisar o desempenho dos meus alunos, nessa área, no SARESP, dava vergonha (Sirl).

Em segundo lugar, pudemos observar que os professores, no transcorrer de suas exposições, foram sendo confrontados em suas hipóteses sobre aqueles gêneros e foram construindo novas competências a partir do conflito ocasionado pelo confronto de suas convicções com as dos colegas e com as intervenções das formadoras que problematizavam com o grupo, interferindo nos momentos em que as colocações dos expositores eram contraditórias ou conflitantes com as teorias sobre gêneros do discurso que embasam as propostas didáticas do Programa Letra e Vida. Isto fica evidenciado na apresentação do Grupo 4 quando a representante do grupo – professora Déb – ao iniciar sua exposição solicitou que desconsiderássemos as colocações registradas na síntese escrita elaborada anteriormente pelos participantes do seu grupo, porque haviam percebido equívocos nas suas primeiras conclusões.

Outros critérios que apareceram algumas vezes como determinantes para a seleção de um texto como sendo de qualidade apropriada para o trabalho de alfabetização foram: 1) a sua qualidade gráfica (ilustrações e colorido); 2) a linguagem simplificada:

Nós usaríamos na 1ª e 2ª série. Ele é muito criativo, divertido e ele fala bem a linguagem das crianças. Na visão e na experiência da gente ... a gente achou que ele é um texto que seria assim da vivência, do dia a dia que daria assim para fazer várias atividades com as crianças, numa proposta de melhorar o vocabulário, das brincadeiras, do dia a dia. A gente gostou muito desse livro. Tem um linguajar bem apropriado para a 1ª e a 2ª séries (professora RC).

Bom para as 1ª e 2ª séries. Desperta o interesse pela leitura, É um convite à leitura. Desperta o interesse pelo livro. Porque ele é bem colorido e a criança vai para o colorido primeiro. Para a gente ler para eles ou para eles mesmos lerem quando estiverem entendendo. Ele convida a ler porque compara o livro com um elefante (professora Mg).

Ele está descrevendo a ilustração. A ilustração é uma coisa muito bonita e que chama a atenção da criança. As crianças adoram esse colorido. Tem alguma coisa que chama muito a atenção (professora Mg).

Os momentos de desequilíbrio e avanço na reflexão sobre o trabalho com os gêneros

Ao expor a análise que a sua equipe fez do livro “O Rabo do Gato” a professora “Fla” ao mesmo tempo que argumenta que esse é um livro interessante, comenta também que o grupo ficou em dúvida sobre o gênero. A **professora Fla** diz: *Relacionando com os outros textos...eu comentei com a “Mg”,[...]. Nem foi uma afirmação, mas uma dúvida. É um conto? ...Ou não é um conto?*

Em resposta a esse questionamento da **Professora Fla** a pesquisadora intervém com a seguinte problematização: *Essas duas moças trouxeram para nós uma questão fundamental. Se nós estamos tratando aqui do gênero Conto e elas estão dizendo que esse pode não ser um conto, elas estão nos fazendo pensar em uma coisa muito importante. Qual é a estrutura e a forma composicional desse gênero. O que está faltando?* A esta provocação da pesquisadora, a **professora W** responde que faltavam as seguintes características para que aquele texto contemplasse o gênero Conto: *Descrever a cena, personagens, época, local, a palavra mágica, uso de conectivos...isso.*

Na tentativa de esclarecer o grupo sobre a pertinência da utilização desse texto “O Rabo do Gato”, como referência aos alunos para a atividade de escrita de contos, a pesquisadora usou estes argumentos:

Se eu quero que meu aluno aprenda a escrever bem um conto, não é fazendo circular esse tipo de texto na sala de aula, que consigo repertoriá-lo. Por mais simples que esse texto aparentemente seja para trabalhar com nossos alunos, isso não significa que ele vai ser bom para a finalidade a que me proponho [...] A questão não é se esse texto é bom ou ruim, a questão a ser pensada é se ele é um bom texto para trabalhar o gênero. É um texto narrativo, mas muito simplificado. Então fica muito aquém daquilo que seria um conto. É uma narrativa, mas tem a intenção de ser simples. Tanto é que cada frase está numa folha. Chamando a atenção da criança para uma parte menor. A intenção é a simplicidade. Esse texto é uma sucessão de frases e aí quando a minha criança escreve textos nesse formato, eu acho ruim. Mas esse texto passa esta idéia. Com ele eu não amplio o repertório do aluno. O aluno faz aquilo que a escola ensina. Eu respondo com aquilo que eu conheço. Se eu não tenho repertório a minha produção tem que ser simples. E aí eu não entendo porque meu aluno escreve textos muito simples. Mas é porque ele aprendeu textos simples. Se eu quero que o meu aluno saiba ler e escrever textos mais complexos, eu tenho que dar a ele oportunidade de interagir com textos mais complexos.

Ao socializar a análise que fizeram do livro “Quase de verdade” a **professora Fla** chamou a atenção dos professores para o fato de que muitos ficam presos a um único gênero no trabalho em sala de aula, deixando de

oferecer aos alunos a oportunidade de interação com textos de maior complexidade e riqueza de conteúdos. Para isso, ela argumenta sobre como a leitura do livro “Quase de verdade” pode ser interessante para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos, dizendo sobre ele:

Dá para trabalhar em todas as séries. Ele é muito interessante porque usa muito a mitologia. Fala de Ulisses... que dá para ir introduzindo também para as crianças. Não é porque elas estão na 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries que elas não têm o direito ou a capacidade de aprender sobre mitologia ou outros assuntos assim. Às vezes nós ficamos presas a um gênero ou a um tipo e não avançamos, não é? Por isso, achamos que este aqui dá para trabalhar em todas as séries e também dá para buscar outros textos sobre mitologia para completar este aqui.

Um outro momento de reflexão importante para os professores, neste encontro de formação e estudos, foi quando o Grupo 2, responsável pelas análises dos contos e dos romances falou sobre suas impressões acerca da utilização do livro “Passa adiante, senão vira elefante”. Num primeiro momento as representantes do grupo, professoras “**Mg**” e “**Fla**” disseram que haviam achado o livro muito bom para ser usado no trabalho com as 1ª e 2ª séries e sobre isso argumentaram:

*Bom para as 1ª e 2ª séries. Desperta o interesse pela leitura, É um convite à leitura. Desperta o interesse pelo livro. Porque ele é bem colorido e a criança vai para o colorido primeiro. Para a gente ler para eles ou para eles mesmos lerem quando estiverem entendendo. Ele convida a ler porque compara o livro com um elefante. [...]
E se ele estiver na mesinha de leitura da classe... o aluno adora pegar.*

Após esta explanação das representantes do grupo 2 a pesquisadora intervém chamando a atenção sobre a finalidade do autor ao escrever o livro “Passa adiante, senão vira elefante”. A pesquisadora pretende com essa solicitação possibilite aos professores uma reflexão sobre o fato de que nesse texto o autor não tem a finalidade de produzir um conto com a estrutura e a organização desse gênero textual. A preocupação ali explicitada era a de passar um valor, ou seja, levar os leitores a entenderem a importância do ato de ler. Com esta finalidade, o autor se exime da preocupação com a progressão temática de uma história narrada na forma de um conto ou romance.

Ainda sobre o livro “Passa adiante, senão vira elefante”, a **Diretora** de Escola (Sirl) alega que ele um dos aspectos que recomendaria sua utilização para o trabalho com as crianças, é o fato de ele ser rico em argumentação, uma vez

que o autor utiliza muitos argumentos para convencer o leitor sobre a importância da leitura e dos livros para nossas vidas. A intervenção da pesquisadora nesse momento foi no sentido de tentar esclarecer sobre a importância de pensar o texto a partir de um gênero do discurso, que tem, em razão da esfera por onde circula, finalidades, características, estilos, conteúdos e formas que lhes são próprios:

[...] a “Sir” (diretora de escola e cursista do Letra e Vida) falou uma coisa que a gente não pode perder. Ela falou que o texto é argumentativo. O que precisamos lembrar é que a argumentação é própria dos gêneros “ensaio” e “artigo de opinião” e outros, mas não necessariamente é condição para o conto. O que não significa que não possa aparecer o argumento na narrativa, mas não é marca de sua forma composicional. Não é esse o enfoque desse gênero. Se eu quero ensinar meu aluno argumentar será que o argumento usado pela autora é um bom modelo (pela sua tromba podem entrar todas as idéias)? Esse é um bom argumento? Ou ainda: O seu corpo pode ficar cheio de letrinhas? É um bom argumento para convencer alguém a ler? (pesquisadora).

[...]precisamos lembrar que o que estamos propondo aqui é pensarmos nas opções a serem feitas para fazermos circular bons textos na sala de aula. Eu só aprendo o gênero quando tenho contato com textos que atendem às características desse gênero. Esse livro pode estar no nosso cantinho de leitura, sem problema nenhum, mas na hora que tenho que escolher um texto do gênero para fazer análise de um conto bem escrito, ele não seria a melhor opção. Ele é bonito, é colorido, mas não tem a intenção de contar uma história com o conteúdo e a composição de um conto (pesquisadora).

Quando procederam as análises dos dois livros referentes à história “A Ilha do Tesouro”, sendo um deles o texto original e o outro uma adaptação de Ana Maria Machado, também foi possível, aos professores, vivenciarem um momento de conflito e avanço com relação ao conhecimento anterior. Num primeiro momento a **professora Fla** alegou que o texto original, por ser mais complexo, deveria ser trabalhado apenas nas 3ª e 4ª séries e mesmo o de Ana Maria machado, que traz uma linguagem adaptada às crianças, poderia ser lido pelo professor, para os alunos. Neste sentido, assim se manifestou a **professora Fla**:

O da Ana Maria Machado dá para trabalhar de 1ª até a 4ª série, já o outro nós limitamos apenas para a 3ª e 4ª séries. O primeiro a gente pode ler para os alunos, não para eles fazerem alguma atividade depois. Ler apenas pelo prazer de ler. Para levar um texto diferente para eles. Porque às vezes o professor fica focado na poesia e na música que são mais fáceis e por que não levar um texto diferente, como esse?

Ao serem provocados pela pesquisadora sobre a pertinência ou não de levarem o gênero romance para as aulas de alfabetização, os docentes respondem afirmativamente e algumas professoras contribuem argumentando que já estão utilizando esse gênero em suas aulas:

Eu tive uma situação este ano que eu li para eles o Nascimento do Visconde, de Monteiro Lobato, e no outro dia passou na televisão, no Sítio do Pica-pau Amarelo e eles chegaram na classe falando que o texto que eu li tinha coisas que não viram no programa da TV. Eles já fazem esta reflexão. Que o livro tem uma riqueza de detalhes que a televisão não mostra (professora X).

O ano passado eu fiz a leitura, na minha 2ª série, dos contos de Grimm. Eu li o livro inteiro, bem extenso e bem grosso. Fiquei praticamente quase dois bimestres fazendo a leitura. É interessante que as crianças adquirem o gosto de ler e no final do livro elas pediram para ler novamente alguns trechos do livro, então a gente vê que eles vão adquirindo, mesmo a criança que não tem muito recurso, não tem material em casa. A gente consegue fazer a criança ter o prazer de ler (professora RC).

Essas contribuições provocaram as seguintes intervenções:

Acho que o que nós fazemos aí é formar o comportamento de leitor, não é? Nós temos esse papel (Assistente Técnica de português da DERA).

O livro quando é longo não dá nem pra nós, leitores convencionais, lermos de uma só vez. O que nós estamos mostrando para eles é que é possível pegarmos uma história e lermos essa história por partes, para que você conheça o todo da história. Você não precisa ler toda uma história de uma vez. Isso é constituição de procedimentos de leitor. Quando eu pego O Corcunda de Notre Dame para ler, eu preciso ler em partes. Eu preciso mostrar para o meu aluno que é assim que a gente lê um livro volumoso (pesquisadora).

No momento de explanação sobre o que concluíram ao analisarem o livro “Viagens com Tia Clara” novamente a questão da organização interna do gênero e suas contribuições para a prática pedagógica foram colocadas em questão. Num primeiro momento o livro é valorizado pelos aspectos em que ele descaracteriza o gênero. Sobre isso a **professora Ale** argumenta e a **professora Fla** concorda:

É verdade eu disse que tem receita... e dá para trabalhar esse tipo de texto. Eu já trabalhei e as crianças gostam porque é um jeito diferente da história. Você passa uma estrutura diferente. Tem regras também. Nesse livro tem várias atividades diferentes dos outros livros que a gente viu. (professora Ale)

É eu estou vendo agora... o livro fala do Marco Pólo, da história do macarrão, então é uma coisa importante para falar para a criança como informação.(professora Fla)

Fica evidenciado aqui, que os critérios de escolha deste texto para o trabalho em sala de aula, voltam-se novamente para o tema abordado no texto e não para a qualidade de seu estilo ou forma composicional. Essa questão já havia sido abordada anteriormente pelos professores quando da explanação sobre os textos poéticos e sobre o livro “Passa adiante, senão vira elefante” e aparentemente havíamos avançado da hipótese inicial - de que um texto é bom quando o tema que aborda é interessante, independente da forma com que ele se organiza no gênero a que pertence, ou de sua finalidade. Quando a mesma questão retorna na análise do livro “Viagens com Tia Clara”, percebemos que ainda havia um caminho a ser percorrido para que a construção deste novo conhecimento, sobre a importância do gênero textual, realmente fosse garantido àquelas professoras. Ao final dessa reflexão a pesquisadora tenta contribuir argumentando:

Vamos pensar juntos. Nós às vezes temos a intenção de facilitar para o aluno e, ao invés disso, nós complicamos. Porque se a finalidade é passar informações sobre o pão, tem outra estrutura que é melhor, que é a receita, que ela falou. Tem o texto informativo que tem uma organização própria para socializar as instruções. Tem toda uma estrutura que é mais simples porque é própria. Nesse texto Viagens com Tia Clara o autor inicia com a estrutura do texto narrativo e depois mistura as coisas. Não tem aí uma progressão temática de um conflito. O que tem é a informação e a instrução (receita). Só que ele começa com “Era uma vez”...A intenção é facilitar para a criança, mas será que facilita se eu quero usar esse texto para trabalhar a estrutura e organização de um gênero? Quando se lê “Era uma vez” o leitor põe em jogo suas estratégias de leitura e realiza inferências e predições, que nesse caso não se confirmam.

Quando da análise do livro “O menino rola a bola, novamente aparece o problema da simplificação da linguagem e da organização interna imprópria para o gênero e as professoras “Mg” e “Fla” mostram o quanto avançaram com relação a esse conhecimento quando alegam:

A “Fla” detestou esse livro. Nós pensamos se era uma poesia ou um conto, depois vimos que está escrito na comanda da nossa atividade para problematizar se era poesia ou conto. Na minha opinião é poesia (professora Mg).

Eu até comentei com a “Mg” que se fosse para trabalhar com poesias, tem outros textos melhores que este. Poesias muito mais ricas que estas, do Vinícius (de Moraes), da Clarice Lispector. Não que este texto não possa circular na sala, mas eu não selecionaria para minha sala (professora Fla).

Um dos aspectos ocorridos e que destacamos nesse momento, por nós vivenciado, de encontro entre professores alfabetizadores, foi a possibilidade

de troca de experiências com o trabalho com diferentes gêneros textuais, que ajudam àqueles professores que ainda resistem a oferecer aos seus alunos esta experiência, a repensar suas posturas e opções. A **professora Fla** ao relatar sua experiência de utilização, para o trabalho com a sua 1ª série, de uma revista destinada a um público leitor específico, contribui de maneira significativa para a reflexão dos colegas sobre como esse suporte de texto influencia na formação de procedimentos leitores entre as crianças. Registramos abaixo o relato da **professora Fla** e a intervenção da pesquisadora:

Eu levei muitas revistas Quatro Rodas para minha sala (1ª série) e aquele jornal Estadinho...Eles amam...Eu acho interessante porque eu tenho alunos que lêem assim com um domínio muito grande e outros nem tanto, então um lê para o outro...e o outro sente aquela necessidade de ler também. Outro dia eles estavam lendo e no final da revista (Quatro Rodas) tem uma tabela de preços e eu achei interessante porque eles pegaram uma régua e foram olhando os preços de todos os carros...eu achei muito interessante (professora Fla).

Procedimento de leitor. Para facilitar a leitura nas linhas, usa-se uma régua. Então gente... A revista Quatro Rodas está circulando numa 1ª série. Tem texto informativo nessa revista? Tem, não é? Porque vem descrevendo o carro, as marcas, etc...Que é diferente do texto do livro didático. No livro didático o texto começa com "Você sabia?" porque reproduz o texto do Estadinho e da Folhinha que são interessantes porque estão adaptados à linguagem de nossas crianças. Agora, fazer circular também esse outro estilo de texto, presente em revistas especializadas, para que não ocorra um baque quando o aluno tiver que ler ou produzir um texto informativo científico em séries mais avançadas. Aí ele já vai ter conhecimento a respeito. É fundamental que não seja um trabalho só com textos simplificados para o aluno. [...] Eles aprendem...vejam as crianças em fase pré-escolar que já sabem tudo sobre dinossauros, inclusive as informações técnicas de cada espécie desses animais pré-histórico. Dizer que as nossas crianças não aprendem as questões científicas porque isto é muito complexo para eles, é minimizar a inteligência das nossas crianças. Aquilo que eles têm oportunidade de conviver, eles aprendem (pesquisadora).

Duas questões também muito interessantes para os professores presentes no encontro de formação apareceram quando as professoras "**A**" e "**W**" foram relatar as suas sínteses sobre o gênero informativo-científico e trouxeram, para nossa reflexão, a relação didática possível entre os textos ficha descritiva e informativo. A primeira questão é abordada quando a **professora A** afirma: "Nós na nossa função de professores, às vezes a gente peca um pouco sobre isso porque a gente sempre usa o texto como pretexto, não é?". Essa afirmação deixa explícita a forma como a seleção dos gêneros que devem freqüentar as salas de aula é decidida por esses professores, ou seja, os textos são priorizados pelo seu

conteúdo temático e pelas possibilidades de usá-lo para o ensino de outros conhecimentos que não a competência leitora e escritora. A seleção dos textos é feita a partir de uma única questão: *O que está escrito?* Deixando de contemplar assim, outras questões tão importantes quanto aquela, tais como: Quem escreveu? Como escreveu? Quando? Onde? Por quê? Para quê?

O segundo ponto de reflexão abordado pela **professora W** foi quando argumentou que, na sua opinião, seria mais fácil o trabalho com ficha descritiva do que com o texto informativo, na 1ª série. Ficou evidenciado naquele momento que essa opção da **professora W** estava respaldada na concepção de que textos curtos e objetivos seriam mais fáceis de serem produzidos pela criança na fase inicial de aquisição do sistema alfabético de escrita. Quando a pesquisadora coloca a **professora W** em situação de conflito questionando sobre qual dos dois gêneros – ficha técnica ou texto informativo científico - seria mais difícil para uma criança de 1ª série produzir, ela revê sua primeira hipótese e depois de refletir, conclui que a dificuldade maior estaria na elaboração de uma ficha técnica. Abaixo registramos parte da transcrição dos diálogos que ocorreram nesse momento de desequilíbrio e retomada de concepções:

Pergunta da pesquisadora: Qual vocês acham que é mais difícil para a criança produzir, o texto informativo ou a ficha técnica? **Resposta da professora “W”:** A ficha técnica. **Nova questão formulada pela pesquisadora:** E por que vocês querem começar pela ficha técnica? (*risos*). **Intervenção da professora MI:** No princípio nós pensamos que era o mais fácil, mas agora já estamos pensando diferente. Nós pensamos que era difícil. [...] O problema está em nós mesmo, porque é um gênero que nós não trabalhamos. Então a gente acha que é complexo. Porque pensa um pouco... se a gente tem um texto informativo para o narrativo é fácil você olhar e observar os erros...Ele tá falando que o cachorro pesa 15 quilos, vive tantos anos...é mais fácil fazer isso para a ficha técnica, do que da ficha transportar para o narrativo. Mas isso é porque nós não sabemos. Mas é o que eu falei para você esta é a minha dificuldade. Por isso eu fiquei preocupada quando eu vi aquilo no SARESP, para a 1ª série. Eu não fui familiarizada com isso.

A **professora MI** faz aqui um depoimento muito interessante para o trabalho de formação de professores alfabetizadores. Esta docente ainda não cursou o programa Letra e Vida, mas ela tem participado dos outros momentos de formação que aconteceram durante o desenvolvimento desta pesquisa, e a professora denuncia aqui que tem lacunas na sua formação que a impedem de trabalhar de maneira competente com determinados gêneros. Isso se evidencia nos resultados alcançados por seus alunos no SARESP 2007, quando nenhum

deles atingiu o parâmetro de excelência que está diretamente vinculado à leitura e produção de textos, que no SARESP 2007 contemplou o gênero epistolar (produção) e à localização de informações explícitas e implícitas em um texto informativo científico (leitura).

Lembramos aqui que esse encontro com os professores alfabetizadores, ocorrido em julho de 2007, tinha como finalidade propiciar a reflexão das alfabetizadoras sobre duas questões centrais: Qual a função do texto na sala de aula? E Como procedemos as escolhas dos textos que circulam na sala de aula? A centralidade destas questões foi determinada, como já explicitamos acima, pelo que encontramos na classe da professora “A”, quando desenvolveu o projeto de poesia, e pelas evidências que tivemos a partir daí (por ocasião do encaminhamento da relação de gêneros que circularam nas classes no primeiro semestre de 2007), de que os textos utilizados por grande parte dos alfabetizadores eram de linguagem simplificada e tinham marcadamente uma finalidade puramente escolar, ficando descaracterizada sua função social.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo utilizou em seus Programas de Formação realizados nos anos de 2006 e 2007, um texto de Barbosa (2000), onde a autora explicita as vantagens do trabalho de ensino e aprendizagem da língua escrita a partir da concepção centrada no conceito de gênero do discurso. As contribuições desta autora têm também servido como referência no trabalho de formação de professores alfabetizadores, na Diretoria de Ensino de Assis, quando esclarece:

[...] a defesa da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino se sustentaria pelas seguintes razões:

→ os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;

[...] os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

[...] os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). [...]

Por fim, resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos

alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2000, p. 5)

No final deste encontro de formação foi solicitado, por esta pesquisadora, às professoras de 1ª e 2ª séries, que utilizassem as Planilhas de Rotinas de Leitura e Escrita e de Registro Reflexivo (abaixo) sugeridas no material do Programa “Toda Força ao Primeiro Ano” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde deveriam registrar, durante quatro semanas, as suas rotinas de trabalho com leitura e escrita, bem como, os resultados alcançados, a fim de subsidiar o nosso próximo encontro de formação, que ocorreria no próximo mês de setembro.

Figura 15 – Planilha para registro da rotina de leitura e escrita – 1ª semana de aula

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
O que eu vou ler para a turma					
O que eles lerão					
O que eu vou escrever para e/ou com a turma					
O que eles escreverão					

Figura 16 – Planilha para registro reflexivo - Material para registro de resultados das ações vivenciadas

REGISTRO REFLEXIVO – ____^a SEMANA DE AULA	
O que deu muito certo... e os porquês	
O que não deu certo... e os porquês	
Dúvidas para resolver com os colegas professores e/ou com a coordenação	
Observações importantes sobre este ou aquele aluno	

Quando solicitamos a elaboração do registro das Rotinas de Leitura e Escrita tínhamos como referência as orientações repassadas no Programa Letra e Vida que instruem, não só sobre a importância do estabelecimento de uma rotina de trabalho que atenda às necessidades da classe, como também, como para as principais situações didáticas a serem contempladas nessa rotina, como segue:

Figura 17: Planilha de apresentação de situações didáticas que a rotina deve contemplar

SITUAÇÃO DIDÁTICA	Objetivos (o que os alunos aprendem e como)	Exemplos de algumas atividades	Freqüência	O que é importante cuidar e observar
Leitura realizada pelo professor	Compreender a função social da escrita. · Ampliar o repertório lingüístico. · Conhecer diferentes	Leitura em voz alta realizada pelo professor: • textos literários; • jornalísticos e sobre	Diária – texto literário. Semanal – jornal e	Oferecer textos de qualidade literária em seus suportes reais. Ler com diferentes

	<p>textos e autores.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aprender comportamentos leitores. · Entender a escrita como forma de representação. 	<p>curiosidades (científicos e históricos).</p>	<p>científicos.</p>	<p>propósitos.</p>
<p>Análise e reflexão sobre o sistema de escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Refletir sobre o sistema de escrita alfabético, buscando fazer a correspondência entre os segmentos da fala e os da escrita. · Conhecer as letras do alfabeto e sua ordem. · Observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras visando à compreensão da natureza do sistema alfabético. · Compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita. 	<p>Leitura e escrita dos nomes dos alunos da sala. Leitura do abecedário exposto na sala. Leitura e escrita de textos conhecidos de memória. Leitura e escrita de títulos de livros, de listas diversas (nomes dos ajudantes da semana, brincadeiras preferidas, professores e funcionários), ingredientes de uma receita, leitura de rótulos etc.</p>	<p>Diária (quando há na classe crianças não-alfabéticas).</p>	<p>Organizar agrupamentos produtivos. Garantir momentos de intervenções pontuais com alguns grupos de alunos. Solicitar a leitura (ajuste) do que é lido e/ou escrito pelo aluno.</p>
<p>Comunicação oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Participar de diferentes situações comunicativas considerando e respeitando as opiniões alheias e as diferentes formas de expressão. · Utilizar a linguagem oral, sabendo adequá-la às situações em que queiram expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas etc. · Desenvolver atitudes de escuta e planejamento das falas. 	<p>Reconto de histórias conhecidas ou pessoais, de filmes etc. Exposição de objetos, materiais de pesquisa etc. Situações que permitam emitir opiniões sobre acontecimentos, curiosidades etc.</p>	<p>Duas vezes por semana.</p>	<p>Observar com atenção como as crianças se comportam numa situação em que têm de ouvir e falar uma de cada vez. Identificar quais crianças precisam ser convidadas a relatar, expor etc.</p>
<p>Produção de texto escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Produzir textos buscando aproximação com as características discursivas do gênero. · Produzir textos considerando o leitor e o sentido do que quer dizer. · Aprender comportamentos escritores. 	<p>Produção coletiva, em dupla e individual, de um bilhete, de um texto instrucional etc. Reescrita de textos conhecidos – coletiva, em duplas, individual.</p>	<p>Uma vez por semana.</p>	<p>Envolver os alunos com escritas pré-silábicas na atividade – produzindo oralmente, ditando para o professor ou o colega.</p>
<p>Leitura realizada pelo aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. · Desenvolver procedimentos de seleção de textos buscando informações. · Explorar as finalidades e 	<p>Roda de biblioteca com diversas finalidades: apreciar a qualidade literária dos textos, conhecer diferentes suportes de textos. Ampliar a</p>	<p>Uma vez por semana.</p>	<p>Ler várias vezes um mesmo texto com diferentes propósitos. Garantir que conheçam o conteúdo a ser explorado.</p>

	funções da leitura. · Ler com autonomia crescente. · Aprender comportamentos leitores.	compreensão leitora: leitura de textos que os alunos ainda não lêem com autonomia mas que pode ser mediada pelo professor (leitura de textos informativos, instrucionais, entre outros). Ler sem saber ler convencionalmente utilizando índices fornecidos pelos textos.		Antecipar as informações que os alunos vão encontrar nos textos.
--	--	--	--	--

A socialização e a reflexão sobre as dificuldades e os questionamentos

Ao coletarmos e classificarmos as informações registradas pelas professoras alfabetizadoras da Região de Assis, nas Planilhas de Rotinas de Leitura e Escrita e na de Registro Reflexivo (acima), pudemos constatar que apesar de terem ocorrido avanços nos critérios de seleção de textos que devem circular nas salas de aula para o trabalho com alfabetização, ainda existe uma dificuldade evidente no que diz respeito ao trabalho com leitura e escrita e a alfabetização. Os questionamentos e dificuldades apontadas pelas professoras demonstram que alguns ainda não conseguem relacionar o ensino de leitura e escrita com as práticas sociais de leitura e escrita.

Algumas professoras que ainda não participaram do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida, registraram como questionamentos e dificuldades da sua prática de ensino de leitura e escrita utilizando textos de diferentes gêneros, como foi sugerido no encontro formação realizado em julho de 2007, o que segue:

1) O que escrevo para eles ou com eles (*alunos*) pode ser usado para o que lerão?

2) Durante a leitura de palavras o aluno lê ABACATE da seguinte forma: AB-AC-AT-E (*utilizando um fonema para cada uma das divisões demonstradas*). O que significa isso?

- 3) Sou uma professora com uma certa velocidade e a rotina fez mudar o meu ritmo. Fiquei muito frustrada.
- 4) faltou tempo para matemática, Ciências, História e Geografia.
- 5) A produção de texto realizada de acordo com a proposta toma muito tempo e a aula fica cansativa.
- 6) As produções de textos: coletivo e individual da forma como são propostas, para todos os dias, toma muito tempo e a aula fica um pouco cansativa.
- 7) A rotina é bastante extensa e não dá tempo de trabalhar outras disciplinas, como a matemática, por exemplo.
- 8) Não foi bom fazer com que os alunos que não sabem ler lessem primeiro.
- 9) Dar atividades diferentes para os alunos causou discriminação entre eles.
- 10) Fiquei muito presa no Português.
- 11) Na escrita de palavras soltas o aluno se preocupa com todas as sílabas. Nas frases omite sílabas.
- 12) Ainda não consigo produção de texto com eles. Apesar de falar durante vários dias sobre o mesmo assunto.
- 13) Os cinco alunos que não estão alfabetizados, não conseguem acompanhar os vinte coleguinhas que estão muito além, tendo que ter um atendimento diferenciado.
- 14) Tive dificuldade na produção de texto individual porque ainda não conseguem organizar as idéias.

A orientação que demos às professoras foi para que preenchessem a Planilha de Rotina de Leitura e Escrita, dando respostas para as seguintes questões: 1) O que vou ler para a turma? 2) O que eles lerão? 3) O que vou escrever para/com a turma? O que eles escreverão? Ao refletirmos sobre as colocações feitas, a partir dessa nossa solicitação, pelas professoras alfabetizadoras que ainda não cursaram o Programa Letra e Vida podemos deduzir que para muitos deles, ensinar a ler e escrever não está relacionado à possibilidade de oferecer aos alunos situações de interação / imersão em práticas sociais (reais) de leitura e de escrita. Quando denunciam o pouco tempo que lhes

restou para o trabalho com as demais áreas do conhecimento (História, Geografia, Ciências) indicam que não conseguem entender a utilização de um texto informativo como, por exemplo, sobre a colonização brasileira, como um gênero que pode e deve ser lido e produzido pelos alunos e/ou pelo professor. Ou ainda, que o enunciado de um problema matemático se constitui num gênero que deve ser trabalhado em situações de leitura e produção, na sala de aula. Outra colocação que evidencia esta dificuldade é a que questiona: *O que escrevo para eles ou com eles (alunos) pode ser usado para o que lerão?*

A professora que indaga sobre como proceder com uma criança que lê utilizando a hipótese silábica de escrita (*Durante a leitura de palavras o aluno lê ABACATE da seguinte forma: AB-AC-AT-E. O que significa isso?*) deixa evidenciada sua dificuldade com relação à avaliação dos alunos, motivada pelo desconhecimento das hipóteses de aquisição da base alfabética da escrita, hipóteses estas, que são amplamente estudadas e exercitadas durante a realização do curso Letra e Vida, que esta professora não frequentou, mas que foram também retomadas em vários momentos do trabalho de formação continuada desses docentes.

Ao afirmar que a produção de texto realiza todos os dias fica cansativa para as crianças, a docente explicita que não entende as situações de escrita que normalmente oportuniza para seus alunos, como atividade de produção. Realmente, se o ato de escrever na sala de aula tem sido uma sucessão de cópias e exercícios de discriminação visual, não se pode dizer que estejam ocorrendo atividades de produção escrita ali.

Quando o Programa Letra e Vida orienta para que todos os alunos, independente de sua condição de leitor autônomo ou não, sejam colocados em situações concretas de leitura, não indica que alunos que ainda não leiam convencionalmente sejam expostos à situações em que sejam obrigados a ler em voz alta, aquilo que não sabem, de maneira que se sintam constrangidos. O que é sugerido está registrado no texto “Contribuições à Prática Pedagógica – 3” que faz parte do material de apoio do Programa e esclarece:

O planejamento das situações de leitura deve considerar que é possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente. Portanto, é preciso tratar os alunos como leitores plenos, e não como decifradores de textos; isto implica colocá-los desde o primeiro dia de aula em situações nas quais faça sentido ler diferentes tipos de texto, com diferentes finalidades. Por exemplo:

ler uma poesia para decorá-la para uma apresentação, ler um gibi para se divertir etc. O conhecimento implícito da leitura adquirido por leitores experientes foi desenvolvido através da leitura, e não pela prática de exercícios (M1U8T5, p.2).

As condições para que os alunos não-alfabetizados leiam são: conhecer do que trata o texto; fazer uso do conhecimento sobre o valor sonoro e as estratégias de leitura (M1U8T5, p.3).

No seu texto *Para ensinar a ler*, que faz parte da coletânea de texto do Programa Letra e Vida (M1U7T8), Soligo (2000) comenta sobre a importância de acreditar na capacidade de aprender da criança para que ela avance no desenvolvimento de sua competência leitora:

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil uma criança aprender a ler quando se espera dela o fracasso. É difícil, também, ela aprender a ler se não achar finalidade na leitura (SOLIGO, 2000, p.3).

Já algumas professoras que participaram do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida, registraram como questionamentos e dificuldades da sua prática de ensino de leitura e escrita utilizando textos de diferentes gêneros, como foi sugerido no encontro formação realizado em julho de 2007, o que segue:

- 1) O agrupamento para as atividades, deixei a critério das crianças e não gostei porque formaram duplas improdutivas.
- 2) Escrever com eles e para eles? Quando escrevo para eles, não precisam copiar?
- 3) O que fazer quando faço intervenção e a aluna diz que a palavra começa com determinada letra, mas não sabe qual é a mesma?
- 4) O que fazer para que os alunos melhorem a segmentação das palavras quando produzem textos?
- 5) Certas atividades não deram certo porque as hipóteses sobre a escrita dos componentes do grupo eram muito distantes.
- 6) As produções de texto são as atividades nas quais os alunos mais apresentam dificuldades, porque passaram a fase alfabética muito recentemente.
- 7) Não deu certo a produção de texto com assunto muito longo.

8) Não deu certo a escrita de trava-línguas porque eles não produziram, apenas escreveram os que já conheciam.

9) Como fazer os alunos produzirem se eles se limitam apenas a escrever o que já sabem?

10) Não deu certo fazer duas leituras no mesmo dia. A leitura que os alunos fazem e eu não releio, fica incompleta, pois alguns não conseguem ler e se fazer entender...então tenho que ler novamente o que o aluno já leu, usando de entonação e pontuação para que eles compreendam. Depois eu leio uma outra história o que torna cansativo e enfadonho para eles.

11) Gostaria de saber como trabalhar com um aluno que não abre sequer o caderno, não faz nada, nenhuma atividade...exceto na lousa. Percebo que já consegue ler alguma coisa e é bom em matemática, mas como se recusa fazer qualquer coisa, não sei como avaliá-lo.

12) Classe numerosa não permite correção individual diária.

Essas professoras que fizeram os questionamentos acima descritos, apesar de terem cursado o Programa Letra e Vida, apresentam dificuldades com alguns conceitos que foram trabalhados e fazem parte do rol de conteúdos daquele curso. No caso dos agrupamentos que aparecem nas questões de números 1 e 5, o que é proposto pelo curso está registrado nos textos “*Contribuições à Prática Pedagógica – 3*” e “*Alfabetização*”, que fazem parte do material de apoio do Programa. Ali está explicitado que ao planejar uma atividade em que os alunos estarão trabalhando de forma interativa, o professor deverá, também, planejar esses agrupamentos, de tal forma que fiquem produtivos:

Os agrupamentos dos alunos para a realização das atividades de leitura deverão necessariamente considerar: o objetivo da atividade; a possibilidade de realização de cada aluno; suas características pessoais, ou seja, a forma como se relaciona com os colegas, seu ritmo de trabalho etc.; e a presença de um desafio, isto é, a atividade deverá ser, ao mesmo tempo, difícil e possível (M1U8T5, p.3).

Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário (M1U7T7, p. 2).

As questões 8 e 9 apresentam um problema que está diretamente ligado à concepção do professor de como se dá a aprendizagem do aluno. Na

perspectiva construtivista a criança responde ao solicitado pelo professor, com aquilo que faz parte do seu repertório, ou seja, as suas estruturas internas. Na perspectiva empirista é que o professor acredita que o aluno vai responder o que foi ensinado por ele. No caso particular do gênero trava-línguas (questão 8), a orientação do Programa Letra e Vida é para que sejam usados como textos de memória para que a criança na fase inicial de aquisição da base alfabética, faça os ajustes entre a pauta sonora e a pauta escrita e avance assim, nas suas hipóteses sobre esse sistema.

Na questão 10 a professora registra sua preocupação porque os alunos não conseguem compreender a leitura feita em voz alta pelo colega. Entendemos que para essa professora falta ainda avançar no entendimento que diferentes propósitos de leitura demandam também diferentes estratégias. Solé (1998) elenca várias finalidades para o ato de ler: Ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório (locação), ler para verificar o que compreendeu. Para essa autora:

[...] a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A "preparação" da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Ao justificar a dificuldade dos alunos nas atividades de produção de textos em razão de terem construído a hipótese alfabética apenas recentemente (questão 6) a professora indica que não oportunizou aos seus alunos atividades em que pudessem produzir textos, ainda que não escrevessem de forma convencional. A concepção dessa professora sobre o ensino da língua escrita está ainda conforme o descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais (PCN, 1997 – M1U9T4, p.1)).

As situações didáticas sugeridas pelo Programa Letra e Vida, para o trabalho de alfabetização, apontam para a imersão do aluno em situações sociais de práticas de leitura e escrita, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever convencionalmente, para que ela se aproprie da estrutura e organização dos gêneros. Dessa forma, aquisição da base alfabética e letramento ocorrem num processo integrado e complementar.

O SARESP/2007

Para organizar melhor as informações que já havíamos coletado nesta pesquisa e obter mais dados sobre os efeitos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida - na Diretoria de Ensino – Região de Assis, bem como, com a intenção de identificar possíveis avanços na aprendizagem dos alunos, decorrentes de mudanças nas práticas dos docentes, procedemos a análise dos resultados obtidos pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, desta Diretoria de Ensino, no SARESP de 2007. Para isso, utilizamos o mesmo tipo de escala de critérios de desempenho encaminhada em 2005, pela equipe central do Programa Letra e Vida, na análise das provas de 2007, relacionando os dados obtidos com outro critério de análise que é a participação ou não do professor no Letra e Vida. Desse procedimento obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 7: RESULTADO SARESP 2007 – CLASSES DE 1ª SÉRIE DE DOCENTES QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROGRAMA LETRA E VIDA

ESCOLA	CLASSE	CONCEITOS	I	R	B	MB	OT	EX
AF	1ª A	Nº ALUNOS (21)	12	4	5			
		%	57%	19%	24%			
JSF	1ª A	Nº ALUNOS (20)	5	3	8	3	1	
		%	25%	15%	40%	15%	5%	
JGO	1ª A	Nº ALUNOS (17)	2	1	9	3	2	
		%	12%	6%	53%	17%	12%	
JGO	1ª B	Nº ALUNOS (17)	4	1	3	4	4	1
		%	23%	6%	18%	23%	23%	6%
CCB	1ª D	Nº ALUNOS (24)	4		4	3	7	6
		%	17%		17%	12%	29%	25%
TOTAL		99	27	9	29	13	14	7
POCENTAGEM		100%	27%	10%	29%	13%	14%	7%

Tabela 8: RESULTADO SARESP 2007 – CLASSES DE 1ª SÉRIE DE DOCENTES QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA LETRA E VIDA

ESCOLA	CLASSE	CONCEITOS	I	R	B	MB	OT	EX
JSF	1ª B	Nº ALUNOS (22)	8	5	8	1		
		%	36%	23%	36%	5%		
NCG	1ª A	Nº ALUNOS (18)	4	2	9	2	1	
		%	22%	11%	50%	11%	6%	
NCG	1ª B	Nº ALUNOS (19)				1	7	11
		%				5%	37%	58%
CCB	1ª A	Nº ALUNOS (32)			18	8	4	2
		%			56%	26%	12%	6%
CCB	1ª B	Nº ALUNOS (29)	3	1	16	7	2	
		%	10%	3%	55%	25%	7%	
CCB	1ª C	Nº ALUNOS (22)	3	3	8	3	5	
		%	14%	14%	35%	14%	23%	
CCB	1ª E	Nº ALUNOS (26)	5	3	9	3	4	2
		%	19%	12%	34%	12%	15%	8%
TOTAL		168	23	14	60	25	23	15
POCENTAGEM		100%	14%	8%	36%	15%	14%	9%

Tabela 9: RESULTADO SARESP 2007 – CLASSES DE 2ª SÉRIE DE DOCENTES QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROGRAMA LETRA E VIDA

ESCOLA	CLASSE	CONCEITOS	I	R	B	MB	OT	EX
AF	2ª A	Nº ALUNOS (29)	16	3	1	2	6	1
		%	56%	10%	3%	7%	21%	3%
CCB	2ª C	Nº ALUNOS (30)	2	2	1	6	8	11
		%	7%	7%	3%	20%	27%	36%
CCB	2ª E	Nº ALUNOS (31)	4	4	2	3	10	8
		%	13%	13%	6%	10%	32%	26%
TOTAL		90	22	9	4	11	24	20
POCENTAGEM		100%	25%	10%	5%	12%	26%	22%

Tabela 10: RESULTADO SARESP 2007 – CLASSES DE 2ª SÉRIE DE DOCENTES QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA LETRA E VIDA

ESCOLA	CLASSE	CONCEITOS	I	R	B	MB	OT	Ex
JSF	2ª A	Nº ALUNOS (23)	4	2	1	3	12	1
		%	17%	8%	4%	13%	52%	4%
JSF	2ª B	Nº ALUNOS (20)	9	1	3	2	3	4
		%	45%	5%	15%	10%	15%	20%
NCG	2ª B	Nº ALUNOS (23)	3	1		1	9	9
		%	13%	4%		4%	39%	39%
NCG	2ª A	Nº ALUNOS (21)	5	2		3	10	1
		%	24%	10%		14%	47%	5%
JGO	2ª A	Nº ALUNOS (20)	3	2		2	10	3
		%	15%	10%		10%	50%	15%
JGO	2ª B	Nº ALUNOS (17)	3	2	1	1	6	4
		%	17%	12%	6%	6%	35%	24%
CCB	2ª A	Nº ALUNOS (35)					7	28
		%					20%	80%
CCB	2ª B	Nº ALUNOS (34)	1	1		2	15	15
		%	3%	3%		6%	44%	44%
CCB	2ª D	Nº ALUNOS (24)	1		3	1	5	14
		%	4%		13%	4%	21%	58%
CCB	2ª F	Nº ALUNOS (27)			1	1	5	20
		%			4%	4%	18%	74%
TOTAL		223	29	11	9	16	82	73
POCENTAGEM		100%	13%	5%	4%	7%	37%	33%

Os resultados SARESP/2007 na Diretoria de Ensino - Região de Assis, demonstram que ainda existe uma diferença nos resultados obtidos por alunos de professores que participaram ou não participaram do Curso Letra e Vida, em torno de 20%, favorável àqueles que estiveram presentes neste curso de formação. Sabemos que um único fator – como o resultado do desempenho numa prova SARESP - não é suficiente para determinar se existe uma relação direta entre aquilo que as crianças sabem e produziram na avaliação, com o fato de os professores terem desenvolvido, durante o programa de formação

continuada, competências profissionais como as que são definidas pela equipe pedagógica do Programa Letra e Vida, como meta a ser atingida ao final do curso.

Por esta razão, buscamos outra categoria de análise que, relacionada com os resultados obtidos pelos alunos no SARESP/2007, pudessem esclarecer melhor a contribuição, ou não, do curso Letra e Vida na melhoria do ensino ministrado nas séries iniciais de alfabetização, nas escolas da Diretoria de Ensino – Região de Assis. Ao olharmos os resultados obtidos pelos alunos, em cada um dos itens constantes da prova do SARESP/2007, pudemos identificar que a questão mais problemática, onde os alunos obtiveram os piores resultados, foram as relacionadas com a produção de textos.

Esclarecemos aqui que para procedermos esta análise, utilizamos a tabela encaminhada pela equipe de Coordenação Pedagógica do Programa Letra e Vida, constante nos dados do SARESP/2005, que já registramos neste mesmo capítulo (**Tabela 2**).

Os quadros abaixo evidenciam isso quando acompanhados da informação de que os itens quantificados se referem a: Item 1: Escrita do próprio nome; item 2) Ditado de palavras do mesmo campo semântico; item 3.1) Escrita de texto de memória (parlenda); item 3.2) Segmentação do texto (parlenda); item 4) Leitura de palavras em letra de canção conhecida; item 5.1) Escrita de carta (presença de elementos formais); item 5.2) Escrita de carta (presença de elementos textuais); item 6.1) Localização de informação explícita no texto informativo; item 6.2) Localização de informação implícita no texto informativo; item 7.1) Cópia Manuscrita; item 7.2) Segmentação; item 7.3) uso da pontuação; item 8.1) Produção textual a partir de um outro gênero (quantidade de informações); item 8.2) Produção textual a partir de um outro gênero (respeito às características do gênero):

Tabela 11 -PRIMEIRA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “A”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2
1ª A - AF	16	5	5	5	12	1		7	1
1ª A - JSF	18	13	13	12	16		1	12	4
1ª B - JSF	19	5	4	7	16		1	15	2

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2
1ª A - NGC	14	8	7	8	13		8	6	3
1ª B - NGC	18	18	19	19	19	13	12	17	6
1ª A - JGO	16	9	7	7	15		1	9	5
1ª B - JGO	14	10	9	11	12		1	13	12
1ª A - CCB	31	31	32	31	32		5	24	16
1ª B - CCB	28	19	20	26	28		1	16	11
1ª C - CCB	20	10	10	13	17		8	22	11
1ª D - CCB	22	19	19	19	21	6	7	19	12
1ª E - CCB	20	19	19	19	23	7	2	11	2
total	236	166	164	177	224	27	47	171	85
Porcentagem	87	61	61	65	83	10	17	63	31

Tabela 12 -PRIMEIRA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “B”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2
1ª A - AF	5	7	7	9	3		2	7	7
1ª A - JSF	2	2	2	5	1	3	1	3	11
1ª B - JSF	1	6	7	7	4	0	3	5	11
1ª A - NGC	3	5	6	6	2		9	10	11
1ª B - NGC	1	1				6	3	1	12
1ª A - JGO	1	8	10	7	2	2	7	7	10
1ª B - JGO	3	3	3	4	2	4	4	4	2
1ª A - CCB	1	1				2	14	8	16
1ª B - CCB	1	8	7	3			11	10	14
1ª C - CCB	2	9	9	7	4	2	6		11
1ª D - CCB	2	1	1	2		10	6	3	10
1ª E - CCB	6	2	2	6	1	8	6	4	12
total	28	53	54	56	19	37	72	62	127
Porcentagem	10	20	20	21	7	14	27	23	47

Tabela 13 - PRIMEIRA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “C”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2
1ª A - AF		6	6	7	6		3	7	13
1ª A - JSF		4	3	2	2	14	9	5	5
1ª B - JSF	1	7	7	6	2	0	12	2	9
1ª A - NGC	1	3	2	4	3	7	1	2	4
1ª B - NGC							3	1	1
1ª A - JGO				3		5	6	1	2
1ª B - JGO		3	4	2	3	7	6		3
1ª A - CCB				1		4	11		
1ª B - CCB		2	2		1	6	12	3	4
1ª C - CCB		3	3	2	1	8	8		
1ª D - CCB		3	3	2	3	6	2	2	2
1ª E - CCB		4	4	1	2	7	8	11	12
total	2	35	34	30	23	64	81	34	55
Porcentagem	0,7	13	13	11	8	24	30	13	20

Tabela 14 - PRIMEIRA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “D”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2
1ª A - AF		3	3			1	15		
1ª A - JSF		1	2	1	1	2	9		
1ª B - JSF		4	4	2		2	6		
1ª A - NGC		2	3			7			
1ª B - NGC							1		
1ª A - JGO						7	3		
1ª B - JGO		1	1			4	6		
1ª A - CCB						21	2		
1ª B - CCB						17	5		
1ª C - CCB						10			
1ª D - CCB		1	1	1		2	9		
1ª E - CCB		1	1			4	10		
total	0	13	15	4	1	77	66	0	0
Porcentagem	0	5	6	1	0,4	28	24	0	0

Tabela 15 - PRIMEIRA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “E”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2
1ª A - AF						19	1		
1ª A - JSF						1			
1ª B - JSF						20			
1ª A - NGC						4			
1ª B - NGC									
1ª A - JGO						3			
1ª B - JGO						2			
1ª A - CCB						5			
1ª B - CCB						6			
1ª C - CCB						2			
1ª D - CCB									
1ª E - CCB									
total	0	0	0	0	0	62	1	0	0
Porcentagem	0	0	0	0	0	23	0,4	0	0

Tabela 16 - SEGUNDA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “A”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	7.3	8.1	8.2
2ª A - AF	27	14	14	15	22	0	6	10	6	19	10	2	1	1
2ª A - JSF	20	16	14	16	22	5	5	11	10	18	14	5	1	2
2ª B - JSF	18	9	9	11	15	2	5	13	5	10	11	1	7	3
2ª A - NGC	19	13	14	16	17	1	7	12	9	16	15		1	6
2ª B - NGC	23	19	19	20	20	2	8	17	13	21	19		13	10
2ª A - JGO	20	15	15	17	18	3	7	15	9	19	15	8	1	4
2ª B - JGO	16	10	10	12	14	11	10	10	9	14	8	2	1	4
2ª A - CCB	35	35	35	35	35	32	32	34	26	35	34	21	15	25
2ª B - CCB	34	29	29	33	34	23	23	31	18	33	29	8	4	12
2ª C - CCB	29	26	26	25	28	3	10	25	22	29	26	5	10	6
2ª D - CCB	23	20	20	20	21	13	12	23	10	19	17	12	14	15
2ª E - CCB	31	26	26	27	27		13	24	18	27	26	10	6	4
2ª F - CCB	27	27	27	27	27	8	16	27	23	27	26	7	23	16
total	322	259	258	274	300	103	154	252	178	287	250	81	97	108
Porcentagem	94	76	76	80	88	30	45	74	52	84	73	24	28	32

Tabela 17 - SEGUNDA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “B”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	7.3	8.1	8.2
2ª A - AF	2	7	7	11	2	2	2	4	7	4	7	1	4	0
2ª A - JSF	3	6	8	6		4	8	9	10	4	5	5	1	8
2ª B - JSF	1	4	4	2		2	2	1	7	6	1	3		3
2ª A - NGC	2	4	3	2	4	4	2	7	9	4	3	2		4
2ª B - NGC		1	1	2	2	6	5	5	9	1	1	6	4	1
2ª A - JGO		4	4	2	2	10	6	3	8	1	3	2		4
2ª B - JGO	1	4	3	4	2	2	2	2	3		6	3	7	2
2ª A - CCB						3	2	1	9		1	4	12	3
2ª B - CCB		4	4	1		6	9	3	16	1	4	9	4	7
2ª C - CCB	1	2	2	4	1	14	11	4	7	1	3	10	3	7
2ª D - CCB	1	3	3	3	2	8	5	1	13	3	5	1	4	4
2ª E - CCB		1	1			12	2	2	7	1	2	6	4	5
2ª F - CCB						14	9		4		1	9		5
total	11	40	40	37	15	87	65	42	109	26	42	61	43	53
Porcentagem	3	12	12	11	4	26	19	12	32	8	12	18	13	16

Tabela 18 - SEGUNDA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “C”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	7.3	8.1	8.2
2ª A - AF		5	5	3	4	1	2	15	16	6	5	5	7	10
2ª A - JSF				1	1	5	7	3	3	1	3	2	15	6
2ª B - JSF	1	2	1	5	5	1	3	6	8	4	4	4	3	4
2ª A - NGC		2	4	3		5	5	2	3	1	2	2	10	
2ª B - NGC		2	2	1	1	3	2	1	1	1	3	8	3	9
2ª A - JGO		1				4	3	2	3		2	3	12	6
2ª B - JGO		2	3	1	1	4	3	5	5	3		1	7	6
2ª A - CCB												7	7	2
2ª B - CCB		1	1			3	1					4	24	13
2ª C - CCB		1	1	1	1	7	5	1	1		1	4	9	10
2ª D - CCB						1	2				1	8	2	2
2ª E - CCB			4	3	3	9	5	5	6	3	3	7	12	14
2ª F - CCB						5	2					8	2	4
total	1	16	21	18	16	48	40	40	46	19	24	63	113	86
Porcentagem	0,3	5	6	5	5	14	12	12	13	6	7	18	33	25

Tabela 19 - SEGUNDA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “D”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	7.3	8.1	8.2
2ª A - AF		3	3			3	19				7	1	8	9
2ª A - JSF						6	3				1	4	4	5
2ª B - JSF		5	5	2		3	10				4	12	7	7
2ª A - NGC		2				8	7				1	9	9	10
2ª B - NGC		1	1			5	8					2	1	1
2ª A - JGO				1		2	4						7	6
2ª B - JGO							2				3	2	2	3
2ª A - CCB							1					1	1	5
2ª B - CCB						2	1				1	7	2	2
2ª C - CCB		1	1			3	4					4	8	7
2ª D - CCB						1	2				1	8	2	2
2ª E - CCB		4		1	1	5	11					8	5	4
2ª F - CCB												3	2	2
total	0	16	10	4	1	38	72	0	0	0	18	61	58	63
Porcentagem	0	5	3	1	0	11	21	0	0	0	5	18	17	18

Tabela 20 - SEGUNDA SÉRIE – DESEMPENHO CONSIDERADO NÍVEL “E”

SÉRIES	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	7.3	8.1	8.2
2ª A - AF						23						20	9	9
2ª A - JSF						3						7	2	2
2ª B - JSF			1			12							3	3
2ª A - NGC						3						8	1	1
2ª B - NGC						7						7	2	2
2ª A - JGO			1			1						6		
2ª B - JGO												9		2
2ª A - CCB												2		
2ª B - CCB												6		
2ª C - CCB						3						7		
2ª D - CCB						1							1	1
2ª E - CCB						5							4	4
2ª F - CCB														
total	0	0	2	0	0	58	0	0	0	0	0	72	22	24
Porcentagem	0	0	1	0	0	17	0	0	0	0	0	21	6	7

Os gráficos abaixo permitem uma visualização melhor de como ficaram distribuídas das facilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução da prova SARESP/2007:

TABELA E GRÁFICO DE DESEMPENHO DE ALUNOS CONSIDERADO EXCELENTE

1ª SÉRIE – SARESP/2007

Tabela 21 – Desempenho em porcentagem, por descritor, de alunos da 1ª série que obtiveram conceito considerado “A”

Escrita de palavras	Escrita de Parlenda	Segmentação	Leitura Canção	Carta Elementos Formais	Carta Elementos Textuais	Leitura Informação Explícita	Leitura Informação Implícita
61	61	65	83	10	17	63	31

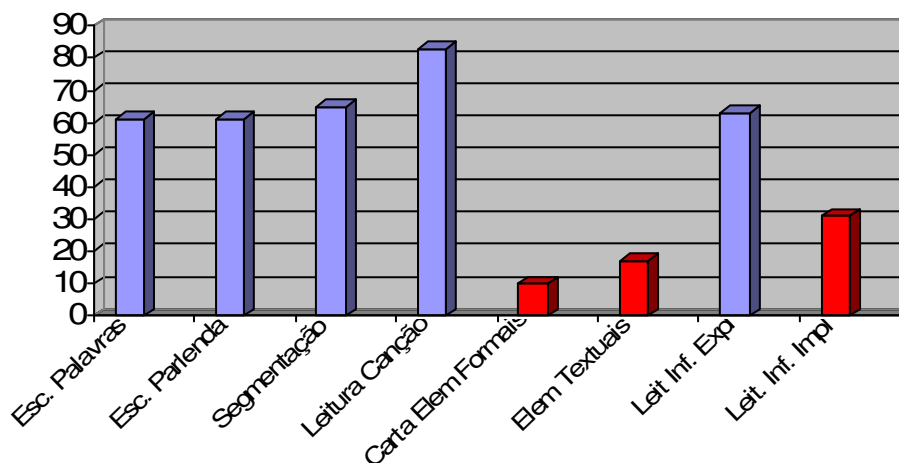


Figura 12 – Desempenho de alunos da 1ª série com desempenho considerado excelente, por descritores de competências avaliados no SARESP 2007.

TABELA E GRÁFICO DE DESEMPENHO DE ALUNOS CONSIDERADO RUIM OU PÉSSIMO

1ª SÉRIE – SARESP/2007

Tabela 22 – Desempenho em porcentagem, por descritor, de alunos da 1ª série que obtiveram conceito considerado Ruim ou Péssimo

Escrita de palavras	Escrita de Parlenda	Segmentação	Leitura Canção	Carta Elementos Formais	Carta Elementos Textuais	Leitura Informação Explícita	Leitura Informação Implícita
---------------------	---------------------	-------------	----------------	-------------------------	--------------------------	------------------------------	------------------------------

palavras	Parlenda			Formais	Textuais	Explícita	Implícita
5	6	1	0,5	51	24,5	5	6

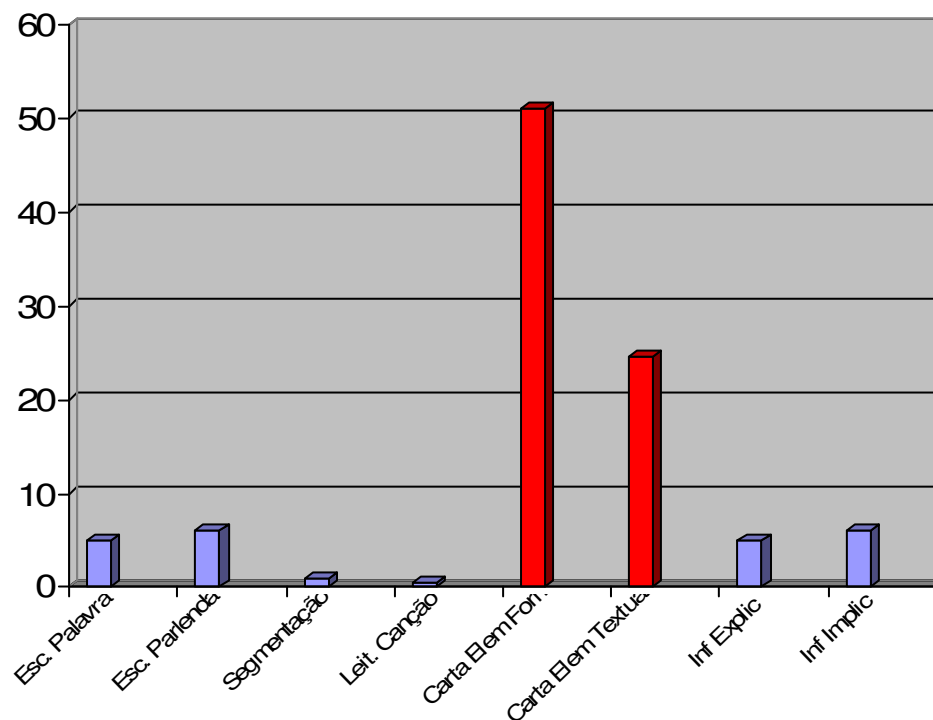


Figura 13 – Desempenho de alunos da 1ª série com desempenho considerado ruim ou péssimo, por descritores de competências avaliados no SARESP 2007.

Da leitura dos dados constantes das tabelas e dos gráficos acima, que registram os resultados alcançados pelos alunos das 1ª séries da Diretoria de Ensino – Região de Assis no SARESP 2007, é possível identificar, com base na tabela 2 desta pesquisa, que tanto os alunos que obtiveram mais de 25 pontos na correção da prova (considerados como de desempenho excelente), quanto aqueles que obtiveram menos de 9 pontos (desempenho insuficiente), demonstram dificuldades muito evidentes na produção de textos, no que diz respeito aos aspectos formais e textuais.

Análise das provas

A produção textual solicitada na prova da 1ª série no SARESP 2007 apresentava o seguinte enunciado para os alunos do período da manhã:

5. ESCRITA DE CARTA

NO CONTO "JOÃO E MARIA", AS DUAS CRIANÇAS SE PERDERAM NA FLORESTA E ANDARAM POR 3 DIAS ATÉ QUE VIRAM UMA ASINHA FEITA DE BOLO COM TELHADO DE CHOCOLATE E JANELAS DE AÇÚCAR.

ESCREVA UMA CARTILHA AVISANDO JOÃO E MARIA QUE ESTA CASA É UMA ARMADILHA DA BRUXA MÁ.

Para os alunos da tarde foi feita uma solicitação igual a esta, mudando apenas o texto narrativo de apoio que passou a ser o Conto Infantil Cinderela, indicando aos alunos que escrevessem uma cartinha para o príncipe contando-lhe a quem pertence o pé de sapato que ele encontrou e como fazer para achar a sua amada.

O fato dos alunos terem apresentado desempenho mais baixo com relação aos aspectos formais do que com relação aos aspectos textuais demonstra falta de familiaridade com o gênero. A proposta feita pretendia que os alunos garantissem a presença de alguns elementos formais característicos do gênero epistolar, ou seja, local, data, destinatário, despedida e remetente. O aluno "LFR" da EAAF (aluno do período da tarde), em resposta a esta solicitação, escreve: *"PRINCIPI AQUE SSATINHO QUE VOCENCONTROU É DA SIMDERELA MENCONTRE NA FLORESTA"*. O aluno "GSK" da mesma classe produz: *O SAPATO É DA PRICESA SIMDERÉLA*.

É possível perceber que os dois alunos entenderam o que foi solicitado, ou seja, avisar ao príncipe sobre a identidade da dona do sapato, mas não dispunham de conhecimento sobre a estrutura e organização desse gênero textual. Nas classes onde os alunos tiveram oportunidades de ler e de escrever cartas em atividades rotineiras no processo de alfabetização, o resultado da produção escrita foi bastante superior, como demonstraremos neste trabalho, ao analisar, tanto as atividades propostas pela professora ED aos seus alunos da 1ª

série, como os índices obtidos por sua classe na avaliação do SARESP 2007 (tabelas 25, 26 e 27 e figura 16).

Outro aspecto que vale a pena considerar na análise dos dados constantes nas tabelas 21 e 22 e nas figuras 12 e 13, acima registradas, diz respeito aos baixos índices obtidos pelos alunos no item leitura e localização de informações implícitas no texto. Esta questão pretendia verificar se, a partir da leitura autônoma de um texto informativo, o aluno conseguiria selecionar informações ou inferir informações a partir de um texto. Mesmo os alunos considerados de desempenho excelente tiveram um aproveitamento de apenas 31% dos pontos que poderiam ser obtidos no item. Este resultado se justifica quando o relacionamos aos instrumentos de avaliação aplicados aos alunos (anexos VI e VII) que valorizam as questões que não demandam inferência, mas solicitam deles apenas a decodificação e recorte das informações que estão explícitas no texto. Como exemplo destacaremos as questões de número 07 e 09 da prova constante no anexo VII:

<p>Vamos cantar?</p> <p>SE EU FOSSE UM PEIXINHO E SOUBESSE NADAR EU TIRAVA O MEU AMOR LÁ NO FUNDO DO MAR</p>
<p>07- Esta é uma música que fala sobre:</p> <p>A- um peixinho B- um bezerro C- um cachorrinho D- uma árvore</p>
<p>09 – O peixinho tira o seu amor lá do fundo</p> <p>A- da lagoa B- do rio C- do mar D- do bosque</p>

Com relação às demais competências avaliadas no SARESP 2007 os resultados apontam para a facilidade encontrada pelos alunos na atividade de leitura de um texto que conhecem de memória, onde deveriam marcar a localização de algumas palavras. Esse item pretendia avaliar se, sabendo um

texto de memória o aluno consegue localizar palavras (substantivos, verbos, adjetivos, conjunções, artigos, preposições e contrações), tendo claro que para as crianças que ainda não se apropriaram da base alfabética da escrita, as palavras gramaticais são mais difíceis de serem localizadas.

A prova aplicada aos alunos da manhã trazia a proposta de leitura da cantiga “Pombinha Branca” e pedia para que os alunos marcassem as seguintes palavras ditadas: “*POMBINHA*”, “*CASAMENTO*”, “*LAVANDO*”, “*JANELA*”, “*QUE*” e “*NA*”.

4. LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

POMBINHA BRANCA
 QUE ESTÁ FAZENDO
 LAVANDO ROUPA
 PRO CASAMENTO
 VOU ME LAVAR
 VOU ME TROCAR
 VOU NA JANELA
 PRA NAMORAR

TABELA E GRÁFICO DE DESEMPENHO DE ALUNOS CONSIDERADO EXCELENTE

2ª SÉRIE – SARESP/2007

Tabela 23 – Desempenho em porcentagem, por descritor, de alunos da 2ª série que obtiveram conceito considerado Excelente

Escrita de palavras	Escrita de Parlenda	Segmentação	Leitura Canção	Carta Elementos Formais	Carta Elementos Textuais	Leitura Informação Explícita	Leitura Informação Implícita
76	76	80	88	30	45	74	52

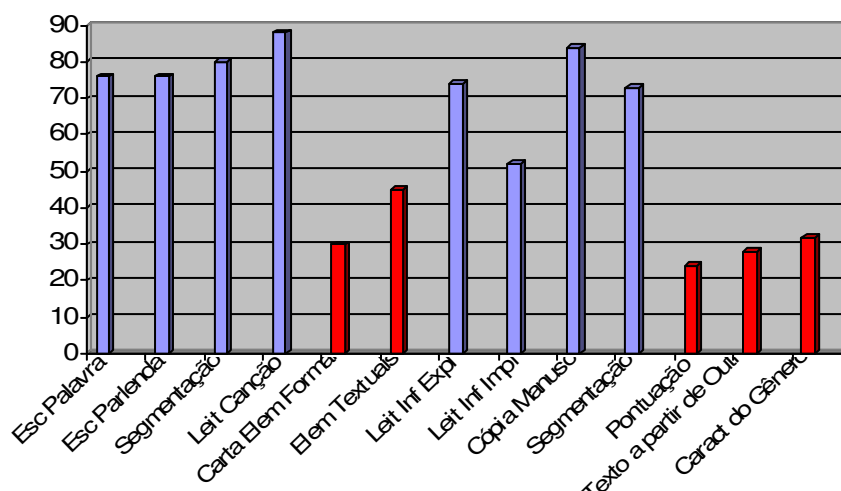


Figura 14 – Desempenho de alunos da 2ª série com desempenho considerado excelente, por descritores de competências avaliados no SARESP 2007.

**TABELA E GRÁFICO DE DESEMPENHO DE ALUNOS CONSIDERADO
RUIM OU PÉSSIMO
2ª SÉRIE – SARESP/2007**

Tabela 24 – Desempenho em porcentagem, por descritor, de alunos da 2ª série que obtiveram conceito considerado Ruim ou Péssimo

Escrita de palavras	Escrita de Parêntese	Segmentação	Leitura Canção	Carta Elementos Formais	Carta Elementos Textuais	Leitura Informação Explícita	Leitura Informação Implícita
5	4	1	0	28	21	5	29

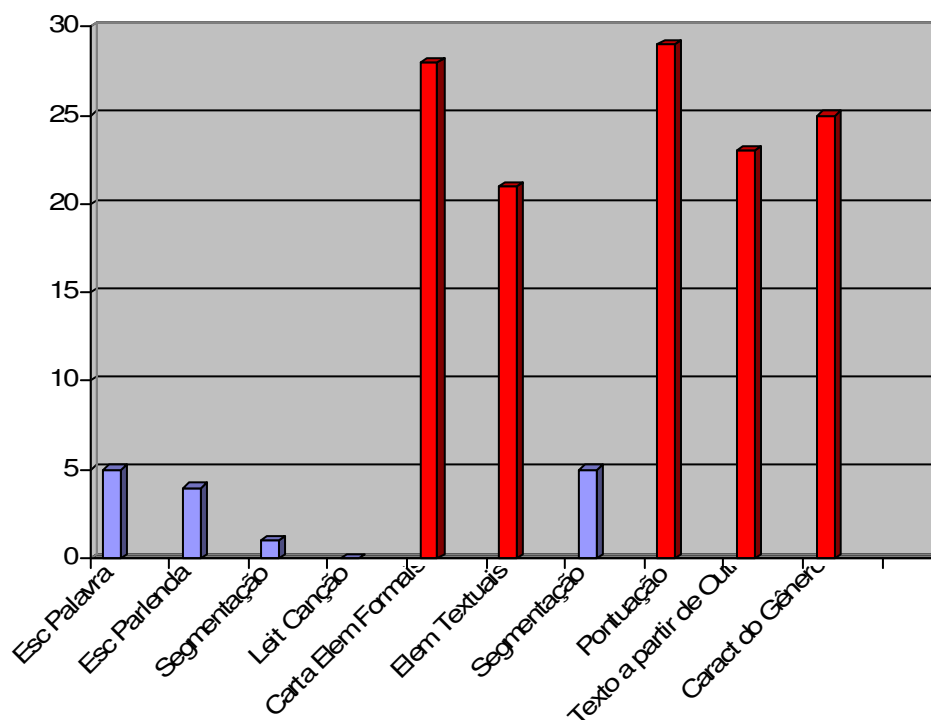


Figura 15 – Desempenho de alunos da 2ª série com desempenho considerado Ruim ou Péssimo, por descritores de competências avaliados no SARESP 2007.

Ao procedermos à leitura das tabelas e gráficos acima fica evidenciada a dificuldade que os alunos das nossas escolas ainda encontram quando a avaliação recai sobre a produção de textos com características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto ou quando a questão aborda a leitura de um texto e posterior localização de informações implícitas nesse texto.

Mesmo entre os alunos com desempenho considerado ótimo para a 1ª série do Ensino Fundamental, como já procuramos demonstrar poucos foram os que realmente produziram a carta com as características da linguagem escrita, dentro do gênero proposto e contemplando a presença das principais informações do conto que lhe dava sustentação. O que estamos aqui denominando de *características da linguagem escrita* está de acordo com as orientações da equipe pedagógica do Programa Letra e Vida, que indica como sendo os diferentes aspectos da textualidade, tais como: a utilização de elementos característicos da linguagem escrita para articular enunciados (Ex: “mas”, “porém”. “então”, “enquanto isso”, “no entanto”, etc.), a utilização da pontuação para dar coesão ao texto, a não utilização de elementos da oralidade como ligação entre os enunciados (Ex: “aí”, “daí”, etc), uso de expressões e tempos verbais adequados ao gênero (carta) em que está escrevendo e ao que está sendo dito e, neste caso, se o aluno escreveu na primeira pessoa e utilizou uma seqüência de elementos para informar o que foi solicitado que fizesse.

A avaliação das 2ª séries contou com as mesmas seis questões da prova da primeira série, mais as questões de números “7” e “8”. A questão de número “7” pretendeu avaliar se os alunos sabiam copiar, em letra manuscrita, um trecho de diálogo entre duas pessoas, introduzindo: a separação do texto em palavras com segmentação convencional, a pontuação usada com seus sinais e as Letras Maiúsculas (quando necessário), dividindo o texto cada vez que o falante fosse alterado.

A questão número “8” proposta para os alunos de 2ª série solicitava a produção de um texto a partir da leitura de outro texto. Para isso, foi oferecido, no

próprio caderno de prova um exemplo do que deveria ser feito. A seguir, o aluno era solicitado a ler um texto informativo e a partir dele construir um outro texto, só que do gênero “Você Sabia?”, que tem nos almanaques, seu suporte principal. A finalidade desta questão era avaliar se o aluno produziu um texto com características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto. Outro conhecimento que o aluno deveria demonstrar para responder plenamente este item dizia respeito à utilização de vocabulário preciso e específico e de um tipo de articulação entre o “Você Sabia” e a resposta correta que deveria formar um enunciado completo tornando o texto inteligível mesmo para quem não conhecesse o texto fonte.

Também nestas questões os alunos de 2ª série apresentaram um grau de desconhecimento dos aspectos formais da língua escrita, principalmente com relação à pontuação e organização de um texto que contemplava o discurso direto. A maioria dos alunos ou deixou de utilizar o sistema de pontuação de qualquer forma, ou usou-o de forma incorreta que ao invés de facilitar a leitura, dificultava-a.

A prática da professora “ED” – A explicitação do desenvolvimento de competências profissionais.

Após realizarmos a análise do desempenho obtido no SARESP 2007, pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino – Região de Assis, pudemos perceber um resultado acima da média alcançado pelos alunos da professora “ED”, da 1ª série de um pequeno município da região de Assis. Estes alunos apresentaram o melhor desempenho da Diretoria de Ensino – Região de Assis, principalmente quando o critério de análise foi a produção de texto, nos seus aspectos formais e de textualidade. O gráfico abaixo traz os dados referentes a esta 1ª série, que aqui está destacada para que possamos proceder a análise de alguns aspectos do trabalho realizado pela professora no segundo semestre de 2007.

**GRÁFICO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DA PROFESSORA “ED”
DA 1ª SÉRIE DA ESCOLA NCG - NO SARESP/2007**

Tabela 25 – Desempenho em porcentagem, por descritor, de alunos da 1ª série da professora ED.

Escrita de palavras	Escrita de Parêntese	Segmentação	Leitura Canção	Carta Elementos Formais	Carta Elementos Textuais	Leitura Informação Explícita	Leitura Informação Implícita
95	100	100	100	68	63	89	32

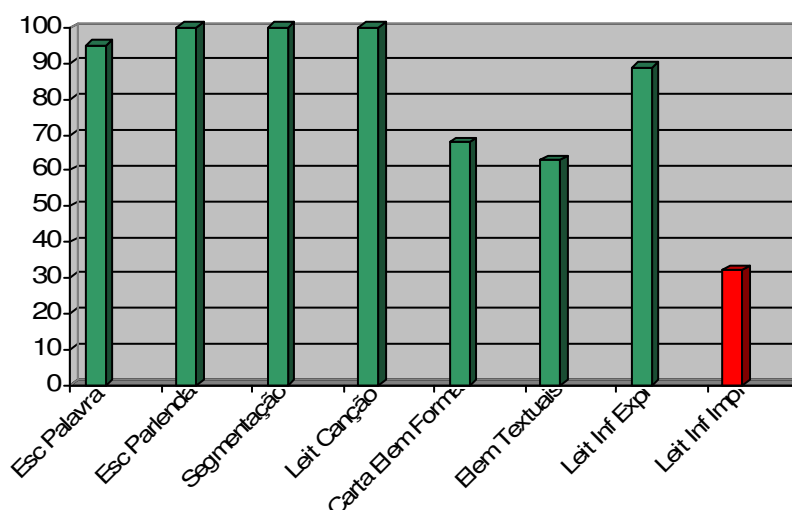


Figura 16 – Desempenho de alunos da 1ª série da classe da professora ED, por descritores de competências avaliados no SARESP 2007.

Ao fazermos a opção pela análise do trabalho realizado pela professora “ED” tivemos como referência o fato de que no SARESP 2005, antes, portanto, de freqüentar o Programa Letra e Vida e de receber as orientações oportunizadas por esta pesquisa-ação, os resultados dos alunos desta professora não foram tão satisfatórios como no SARESP/2007. A tabela comparativa organizada para explicitar esta diferença permite uma visualização melhor do que estamos procurando demonstrar:

Tabela 26 – Dados comparativos dos resultados SARESP 2005 2007 nas classes da PROFª “ED”

Conceitos obtidos pelos alunos (%) da Profª “ED”	SARESP 2005	SARESP 2007
Insatisfatório	11%	0
Regular	5%	0
Bom	16%	0
Muito Bom	5%	5%
Ótimo	16%	37%
Excelente	47%	58%

Outro fator que nos permite referendar a escolha que fizemos por revelar aspectos da prática da professora “ED” como sendo referência para novos encaminhamentos no trabalho de formação continuada de professores alfabetizadores é a diferença dos índices alcançados por seus alunos, no SARESP 2007, nos itens de maior exigência no que diz respeito à competência leitora e produtora de texto que estão indicados abaixo, estabelecendo uma relação com a média da Diretoria de Ensino-Região de Assis. Esclarecemos que os índices registrados na tabela são referentes apenas aos alunos da Diretoria de Ensino que obtiveram desempenho considerado ótimo.

Tabela 27 - RESULTADO OBTIDO POR ALUNOS NOS ITENS REFERENTES À TEXTUALIDADE

Categorias de análise (porcentagem de acertos no item)	Resultados obtidos pelos alunos da Diretoria de Ensino com desempenho considerado ótimo na avaliação geral do SARESP 2007	Resultados obtidos pelos alunos da professora “ED” no SARESP 2007
Atendimento aos aspectos formais	10%	68%

Atendimento aos aspectos textuais		17%	63%
-----------------------------------	--	------------	------------

Diante dos dados demonstrados nas tabelas comparativas entre o desempenho dos alunos da **professora ED**, tanto em relação ao seu próprio trabalho (2005 / 2007), como em relação aos índices obtidos pelos alunos das demais classes da Diretoria de Ensino, fica justificada a nossa opção por dedicar um espaço desta pesquisa para tentar identificar alguns aspectos que determinaram o sucesso de seus alunos no processo de alfabetização e no desenvolvimento de competências leitoras e produtoras de texto. Para isso, fomos buscar no caderno de classe do **aluno “Ca”**, que é freqüente e tem o desempenho na média da sua turma, as atividades propostas pela **professora ED** durante o segundo semestre letivo.

Circularam pela classe da **professora ED**, em situações didáticas variadas, entre outros, os seguintes gêneros:

- 13/08 – Texto Informativo científico – A Lagartixa da Areia – Leitura pela professora
- 13/08 – Parlenda – Lá em cima do piano – Atividade de escrita
- 13/08 – Carta – Dia dos Pais – Atividade de escrita
- 13/08 – Parlenda – O macaco foi à feira – leitura e escrita
- 14/08 – Texto Informativo – Folclore – leitura
- 14/08 – Parlenda – O macaco foi à feira – leitura e escrita
- 15/08 – Conto – A lenda da Curupira – Leitura pela Professora
- 15/08 – Lista – Manifestações Folclóricas – Escrita
- 15/08 – Enunciado de problemas – Matemática – Leitura
- 16/08 – História Infantil – Paraíso – José Paulo Paes – Leitura
- 16/08 – Música – Se esta rua fosse minha – Atividade de escrita
- 17/08 – Conto – Rapunzel – Leitura
- 17/08 – Piada – Leitura
- 20/08 – texto Informativo científico – As Plantas carnívoras – Leitura
- 20/08 – Texto Jornalístico – Lojas são autuadas por continuarem vendendo brinquedos da Mattel – Leitura e Escrita
- 21/08 - Fábula - O Leão está doente – Monteiro Lobato – Leitura

- 21/08 - Fábula - O Leão está doente – Monteiro Lobato – Escrita
- 23/08 – Música – O cravo e a rosa – Atividade de escrita
- 23/08 - Texto Informativo: Folclore, Mitos, Lendas – Leitura.
- 23/8 – Conto - João e Maria – Pontuação para discurso direto
- 27/08 - Enunciado de problemas – Matemática – Leitura
- 27/08 - Conto - João e o pé de feijão - Leitura pela professora
- 27/08 - Enunciado de problemas – Matemática – Leitura
- 28/08 - Conto - João e o pé de feijão - Atividade de escrita
- 29/08 – Roda de Leitura – Quem salvou a alegria do Palhaço?
- 29/08 – Texto Jornalístico – Homem ajuda mais em tarefas domésticas –
leitura pela professora
- 29/08 – Conto - João e o pé de feijão - Atividade de registro
- 30/08 – Poesia – Leilão de Jardim – Cecília Meireles – Leitura pela
professora
- 30/08 - Texto enigmático - leitura
- 03/09 – Ficha Técnica – Onça Pintada – leitura
- 03/09 – Texto Informativo – Onça Pintada – escrita
- 04/09 – Texto Informativo – O Tamanduá – leitura pela professora
- 04/09 – Texto Informativo – O Tamanduá – Atividade de escrita (texto
coletivo)
- 04/09 – Calendário – Atividade de matemática
- 05/09 – Música – A Casa – Vinícius de Moraes
- 05/09 – História em Quadrinhos – Atividade de leitura
- 05/09 – História em Quadrinhos – Atividade de escrita
- 06/09 - História Infantil – A onça pintada – Leitura oral
- 06/09 - Texto Informativo – Independência do Brasil – Leitura
- 10/09 – Texto Informativo Científico – Os Corais – leitura
- 10/09 – Conto – João e Maria – leitura
- 12/09 – Texto Informativo – Hiena – Leitura e escrita
- 17/09 – Texto Informativo – científico – Borboletas Urbanas – leitura
- 17/09 – Texto Informativo – científico – Borboletas Urbanas –Atividade de
registro
- 17/09 – Ficha Técnica – Lobo Guará – Leitura

- 17/09 – Texto Informativo – Lobo Guará – atividade de escrita
- 18/09 – Música – Pirulito que bate, bate - Escrita
- 19/09 - História Infantil – O Porquinho Gervásio – Atividade de escrita
- 21/09 - História Infantil – O Menino e a Árvore – Leitura pela professora
- 21/09- Música Folclórica – Torce retorce – leitura e cópia
- 25/09 – Enunciado de problemas – Matemática - Leitura
- 26/09 - Receita – Suco de laranja com cenoura – Leitura
- 26/09 – História em Quadrinhos – Avó passa receita ao neto - Leitura
- 26/09 – Receita – Bolo de Cenoura da Vovó – Atividade de escrita
- 27/09 – Conto – A Bela e a Fera – Leitura
- 27/09 – Fábula – A Pomba e a Formiga – Leitura
- 28/09 – Receita – leitura
- 28/09 – História Infantil – dente no telhado – Diléia Frati – Leitura
- 28/09 – Certidão de Nascimento – Leitura e localização de informações
- 02/10 – Fábula – O leão e o Ratinho – Monteiro lobato - Leitura

- 02/10 – Fábula – O leão e o Ratinho – Monteiro lobato - Reescrita
- 02/10 – Texto Instrucional – Receita de Corrupio – Leitura
- 02/10 – Calendário – Matemática
- 03/10 – Fábula – O Leão e o ratinho – Reescrita coletiva
- 05/10 – História em Quadrinhos – Guay e os ladrões de sinais – Leitura
- 05/10 – História em Quadrinhos – Guay e os ladrões de sinais – Escrita
- 10/10 – Cartões comemorativos – Dia da Criança - Leitura
- 17/10 – texto Jornalístico – Um passeio pela fábrica do desenho – Leitura

pela professora

- 17/10 – Poema – O Plic...Plic... da chuva – leitura e cópia
- 19/10 – Carta – Elementos Formais e Textuais – leitura
- 19/10 – Carta – Carta para a Branca de Neve – Escrita
- 19/10 - Carta – Carta para a Branca de Neve – cópia para registro
- 25/10 – Música – meu pintinho – Leitura
- 25/10 – Carta – leitura pela professora
- 25/10 – Gráfico – Matemática
- 26/10 – Carta – papai Noel - Leitura

- 26/10 – Carta – papai Noel – Escrita

- 29/10 – Fábula – O Galo e a Raposa - de Esopo adaptada por Ruth Rocha – Leitura

- 30/10 – Texto Informativo Científico – A luz, o calor e os seres vivos – leitura

- 30/10 – Conto – Ali Babá e os 40 ladrões – leitura

- 05/11 – Texto jornalístico – Dengue: Mais dois casos são confirmados em Assis – Alexandre Takazaura – Jornal Voz da Terra – Leitura pela professora

- 05/11 – Fábula – O Galo e a Raposa - de Esopo adaptada por Ruth Rocha – Leitura, reescrita e cópia

- 05/11 – Bilhete – Elementos Formais e Textuais

- 05/11 – Bilhete – Para a mãe – Escrita

- 05/11 – Calendário – Matemática

- 06/10 – Bilhete – Para um amigo – Escrita

- 07/11 – Texto Jornalístico – Leite Longa Vida – Vigilância Sanitária esclarece dúvidas – Jornal Voz da Terra – Leitura pela professora

- 07/11 – Bilhete – Para a mãe – Escrita

- 07/11 – Conto - Excerto do texto Chapeuzinho Vermelho – Diagramação e pontuação

- 08/101 – Poesia – O Menino Azul – Cecília Meireles – Leitura

- 08/11 – Texto Informativo Científico – O tubarão Branco – Leitura

- 09/11 - Texto Informativo Científico – Golfinhos – Leitura

- 12/11 – Conto – A Bela e a Fera – Leitura

- 12/11 – Carta – Atividades de escrita de cartas – Escrita

- 13/11 – Horas – Leitura de horas no Relógio – Leitura

- 14/11 – Música – Sapo Cururu – Escrita e Leitura

- 19/11 – Parlenda – Rei, Capitão – Escrita

- 19/11 – Conto – Pinóquio – Leitura

- 19/11 – Conto – Pinóquio – Escrita

- 19/11 – texto Informativo – A Bandeira – Leitura e Cópia

- 20/11 – Tabela – Esportes preferidos – Leitura e análise

- 20/11 – Parlenda – Você que pensa que sabe – Escrita

- 21/11 – Conto – Os três Porquinhos – Leitura

- 21/11 – Conto – Os três Porquinhos – Escrita
- 22/11 – Parlenda – Meio-dia, macaco assobia – Escrita
- 22/11 – Texto Informativo – As Tartarugas – Leitura
- 26/11 – Parlenda – O Macaco foi à feira – Escrita
- 26/11 – Conto – O Patinho feio - Leitura
- 26/11 – Tabela – Preços de brinquedos – Leitura e análise
- 27/11 – Calendário – Leitura e Escrita
- 27/11 – Conto – Cinderela – Leitura
- 05/12 – Fábula – A Cigarra e a Formiga – Leitura
- 07/12 – Mensagem – Natal – Leitura

Da relação dos gêneros utilizados pela **professora ED** durante o segundo semestre de 2007, podemos inferir que a professora tem a preocupação de garantir aos seus alunos a interação com textos que circulam também em práticas sociais de leitura e escrita que extrapolam os limites da escola.

Lembramos que ao final do primeiro semestre os Mapas da Classe da **professora ED** apontavam a existência em sua turma de 35% (trinta e cinco por cento) de alunos que ainda não estavam alfabetizados. De acordo com os registros da época, na classe dessa professora constavam 19 (dezenove) alunos, sendo que um deles na fase pré-silábica, três alunos na hipótese silábica com valor sonoro convencional e três alunos na hipótese silábico-alfabética. O fato de que algumas crianças ainda não liam e/ou escreviam de forma convencional, não foi fator impeditivo para que os textos fossem utilizados pela professora, sem a preocupação com a simplificação, motivada por uma possível falta de “pré-requisitos” por parte dos alunos.

Fica demonstrado assim, que a **professora ED** se apropriou de alguns conceitos que foram veiculados pelo Programa de Formação – Letra e Vida, principalmente no que diz respeito ao trabalho com gêneros, e a importância do aluno participar de situações de leitura e escrita para aprender. A insistência do curso Letra e Vida para que se firmasse a idéia de que o aluno deve escrever para aprender a escrever e que precisa ler para aprender a ler (ao contrário do que se praticava anteriormente, quando os professores entendiam que precisam primeiramente ensinar a ler e escrever para que os alunos, depois que

aprendessem, fossem autorizados a fazê-lo), parece ter sido assimilada pela **professora ED**.

No texto “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem” do material de apoio do Curso Letra e Vida, consta no M1U5T4 a seguinte orientação:

No Programa Escrever para Aprender, todas as atividades foram organizadas a partir de textos: listas, canções e textos informativos. As atividades criaram um contexto real de reflexão, afinal os alunos tinham que pensar em como escrever e, nessa situação, o importante não é exatamente chegar à resposta correta, mas ampliar os recursos para se aproximar cada vez mais da compreensão de como funciona a escrita convencional. O que hoje sabemos é que, para isso ocorrer, os textos são os melhores aliados — não só porque garantem a não descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, mas porque determinados tipos de texto favorecem a reflexão sobre as características da escrita alfabética. Quando as crianças ainda não lêem e não escrevem convencionalmente, a prática tem mostrado que alguns textos são bastante adequados para as situações de leitura e escrita: listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos (M1U5T4, p. 3).

Esta orientação do Programa de Formação de Alfabetizadores foi muito utilizada pela **professora ED** em suas propostas de atividades porque em muitos momentos organizou atividades de leitura e escrita utilizando músicas conhecidas, parlendas, poesias, receitas, regras de instrução, etc. Esses gêneros são importantes principalmente quando existem crianças na sala de aula que ainda não se apropriaram da base alfabética da escrita, porque permite, na prática de ajustes entre o gráfico e o sonoro, a reflexão sobre o sistema de escrita

A priorização do trabalho com os gêneros do discurso, sugerido pelo Programa Letra e Vida, tem como fundamentação o que esclarece Barbosa (2000):

A eleição dos gêneros do discurso, tal como definido por Bakhtin – como sendo a cristalização de formas de dizer sócio-historicamente constituídas, – como objetos de ensino, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção,

em que registro, etc.); abrange o conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero, a construção composicional – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação. (BARBOSA, 2000. p.2)

Registramos abaixo alguns exemplos das atividades desenvolvidas pelos alunos da **professora ED** que constam da listagem acima, para que seja possível perceber os efeitos da opção didática pelo trabalho com diferentes gêneros na sala de aula:

Quarta - feira, 29 de agosto de 2007

Português

- 1 - Roda da leitura: Quem roubou a alegria do palhaço?
- 2 - Leitura de texto jornalístico pela professora. Homem ajuda mais em tarefa doméstica.
- 3 - Conversa sobre o texto e relato de experiências.
- 4 - Copie o trecho da história "João e o pé de feijão" que você escreveu.

João, que gostava de aventura resolveu subir no pé de feijão. Chegando lá, João viu um castelo com a porta aberta. João viu o gigante, a harpa mágica e a galinha que botava ovos de ouro. Quando João estava descendo, a galinha começou a cacarejar e de repente o gigante acordou. O gigante não tendo a mesma agilidade, não conseguiu alcançar João. Chegando lá, ele pegou um machado e rapidamente cortou o pé de feijão dando um tombo no gigante. João e sua mãe nunca mais tiveram dificuldade e eles viveram felizes para sempre.

Figura 17 – Transcrição do caderno do aluno “Ca” da 1ª série da professora ED com atividades de leitura de texto jornalístico e reescrita de conto infantil, realizadas em 29/08/2007.

No texto Aprender a linguagem que se escreve que está incluído no material de apoio do Programa Letra e Vida encontramos a seguinte explicação sobre a importância de ler contos para as crianças e de possibilitar a reescrita deles para que as crianças se apropriem da estrutura da narrativa:

É ouvindo contos que os alunos vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. E é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las. A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio, é a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica (M2U6T4, p. 2).

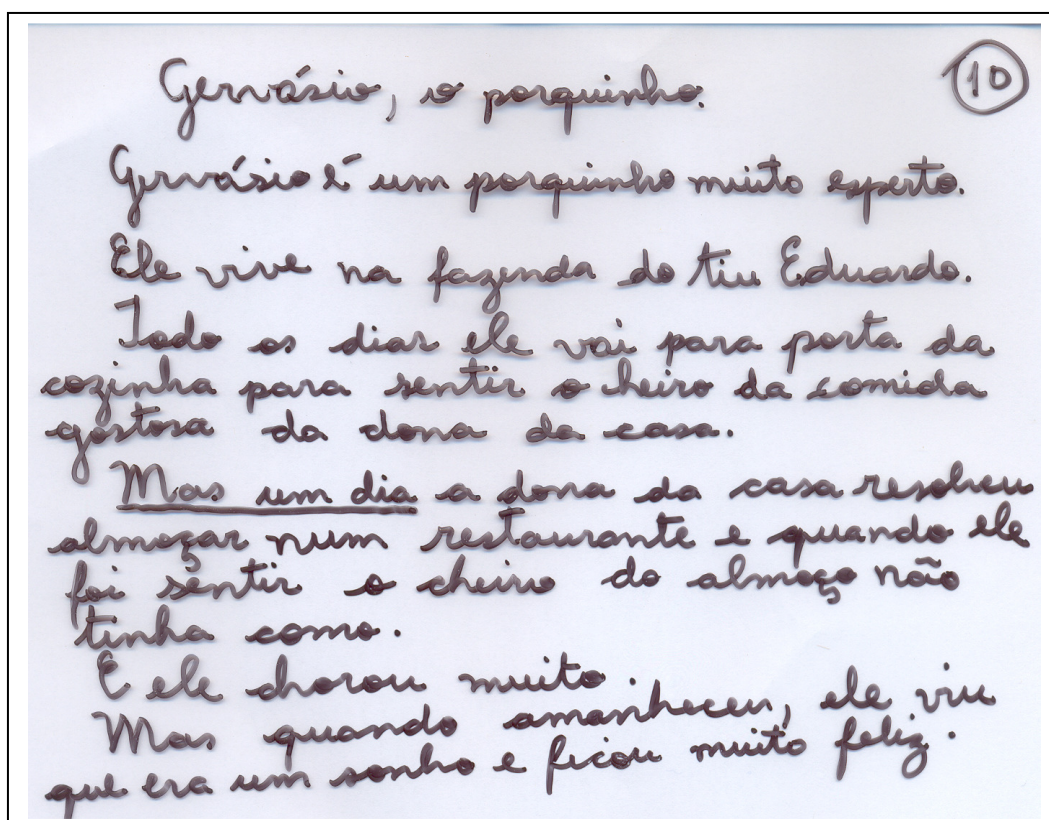


Figura 18 – Transcrição do caderno do aluno “Ca” da 1ª série da professora ED com atividades de leitura de escrita de história infantil.

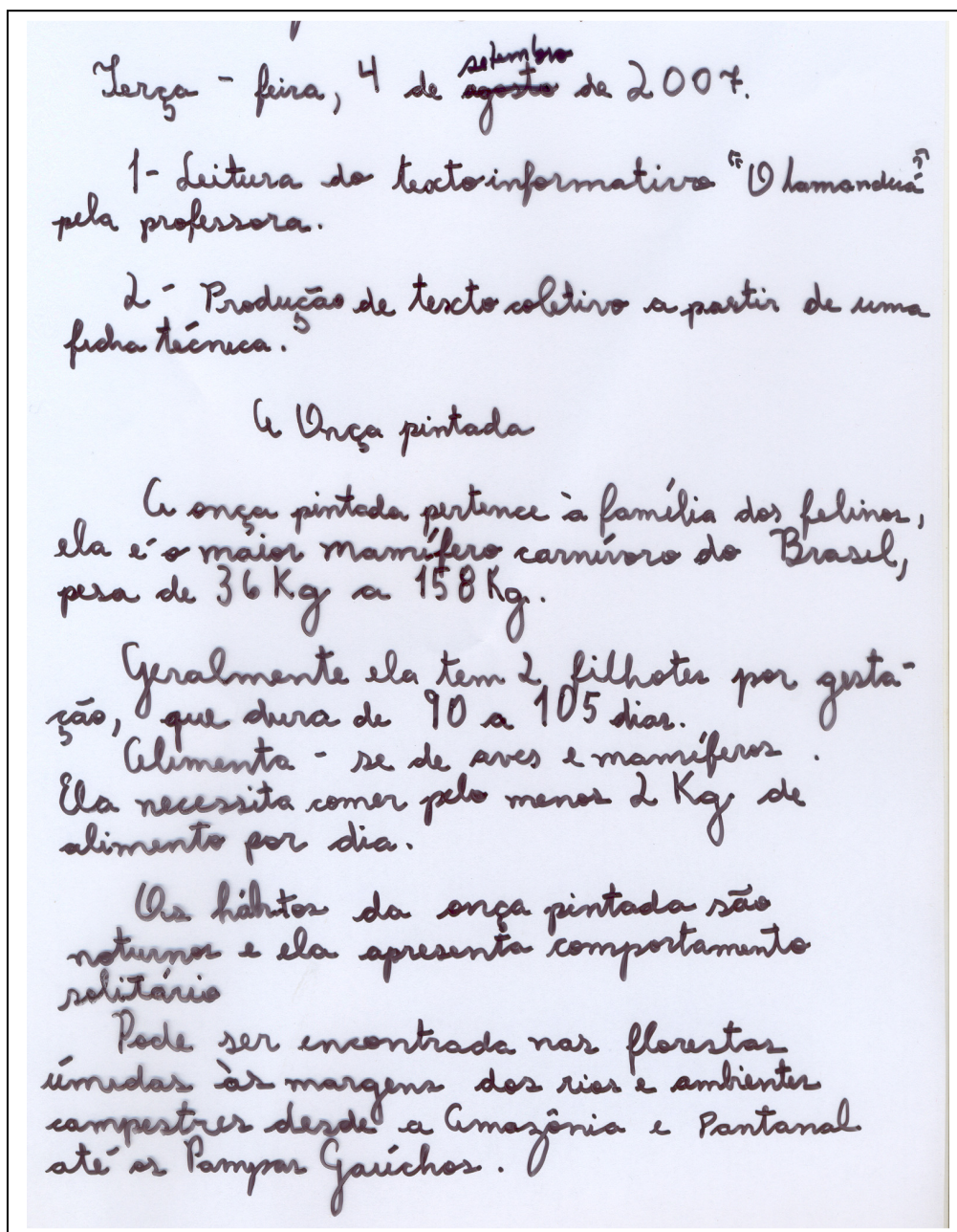


Figura 19 – Transcrição do caderno do aluno “Ca” da 1ª série da professora ED com atividades de leitura de texto informativo científico e de escrita de ficha técnica, realizadas em 04/09/2007.

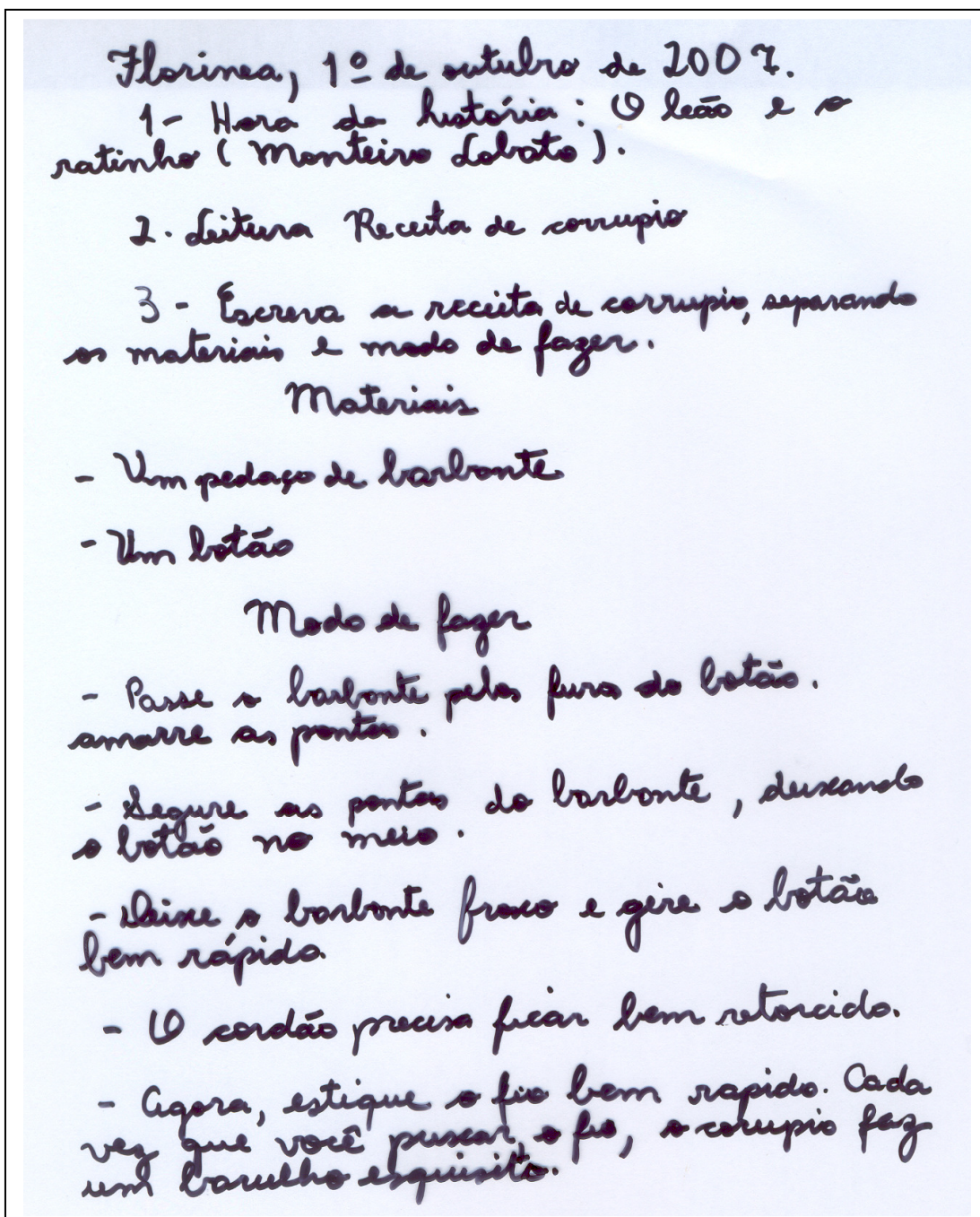


Figura 20 – Transcrição do caderno do aluno “Ca” da 1ª série da professora ED com registro de atividades de leitura de conto infantil e de texto instrucional, e de escrita de receita, realizadas em 01/10/2007.

ANO: N° DE SEMANAS:
 N° DE DIAS: N° DE FERIADOS:
 N° DIAS DE AULAS NO MÊS:

DOMINGO	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA	SÁBADO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

2 - Observei o calendário e responda:

Figura 21 – Transcrição do caderno do **aluno “Ca”** da 1ª série da **professora ED** com registro de atividades com o gênero calendário.

O fato de ser bastante perceptível a incorporação em sua prática de vários procedimentos sugeridos no Programa de Formação de Alfabetizadores, não significou para a **professora ED** o abandono de práticas anteriores, que não encontram respaldo nos pressupostos teóricos didáticos que orientam o curso Letra e Vida. Para exemplificar o que estamos expondo, lembramos que as orientações dadas pelos Programa de Formação indicam quatro características para uma boa situação de aprendizagem: 1) Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; 2) Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir; 3) A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informações possível; 4) O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Algumas propostas de atividades planejadas e encaminhadas pela **professora ED**, não atendem aos propósitos acima descritos, como por exemplo a proposta de cópia de vogais seguidas da letra “z” trabalhada no dia 20/09/2007.

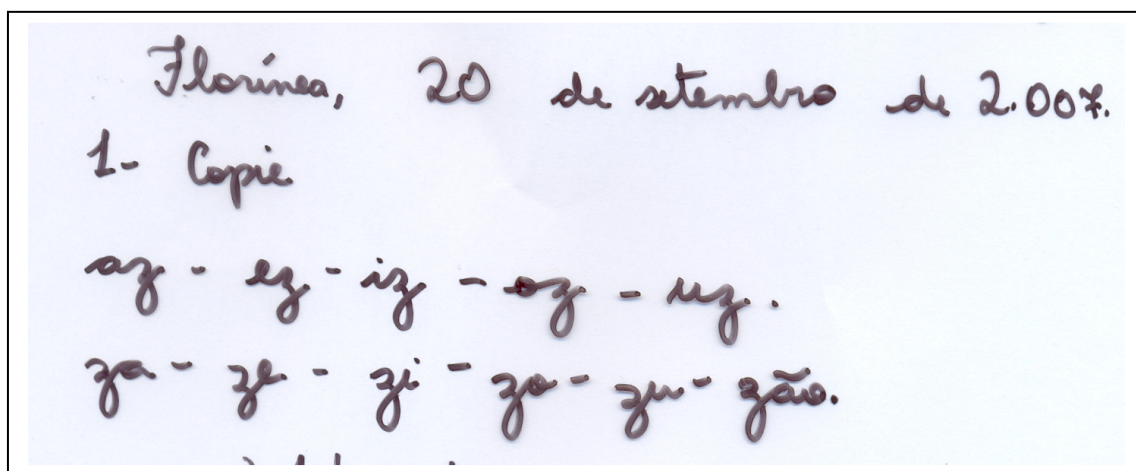


Figura 22 – Transcrição do caderno do aluno “Ca” da 1ª série da **professora ED** com registro de atividades de fixação de família silábica e utilização da letra “Z” final, realizadas em 20/09/2007.

É preciso lembrar que no dia 19/09/2007, um dia antes da realização desta atividade, o aluno “Ca” já havia produzido um texto em que escreve a história do Porquinho Gervásio, contemplando todas os elementos formais e textuais do gênero, inclusive, terminando com a frase “ele viu que era um sonho, e ficou muito feliz”, sem demonstrar nenhuma dificuldade com a grafia “iz”. Fica evidenciado, então que essa não é uma atividade em que o aluno “Ca” tenha colocado em jogo tudo o que sabia sobre língua escrita, nem mesmo representava um desafio ou fez circular informação. O que mais fica explícito é que a língua escrita não foi tratada aqui de forma a manter suas características de objeto sociocultural.

O fato de identificarmos essas lacunas no entendimento que a **professora ED** ainda tem sobre a proposta de alfabetização sugerida pelo Programa de Alfabetização Letra e Vida, não impede de identificarmos também avanços significativos que têm trazido benefícios mensuráveis aos seus alunos no desenvolvimento de competências leitora e escritoras, que estão sendo constatados inclusive, pelas avaliações externas.

A oportunidade de interagir com diferentes gêneros tem garantido aos alunos da professora “ED” chegarem cada vez mais próximos daquilo que para Bräkling (2004) pode ser chamado de letramento:

[...] o letramento. Este configura-se como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita — e, portanto, a leitura — efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de (re)construção dos sentidos dos textos. Estes procedimentos e estratégias de leitura tanto são individuais e caracterizados como processos cognitivos de alta complexidade, quanto sociais, sendo decorrentes das especificidades das práticas sociais nas quais se realizam (Bräkling, 2004, p. 5).

CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho não posso deixar de fazer referência aos aspectos facilitadores e dificultadores que encontrei em razão da pluralidade de minha jornada de trabalho, como supervisora de ensino, professora de cursos de licenciatura e pós-graduação (lato-sensu) e pesquisadora no Doutorado em Educação na UNESP-Marília. As dificuldades dizem respeito ao fato de muitas vezes ter sido complicado delimitar e distinguir o espaço da pesquisadora, da supervisora e da professora. O efeito facilitador também tem a mesma origem porque pude pesquisar, coletar dados, analisar, refletir e concluir sobre as coisas que vivencio, que me são íntimas, e com as quais tenho construído minha história de educadora.

Ao pesquisar a estrutura e organização do Programa Letra e Vida e registrá-las no espaço deste trabalho, procurava me questionar sempre para que não aparecesse ali a voz da supervisora de ensino responsável pelo Programa na região de Assis, mas sim a da pesquisadora, que ao ter oportunidade de refletir sobre suas ações e pelas ações das quais é responsável por dever institucional, se depara com a necessidade de reformulação dos conceitos e concepções já interiorizadas e sedimentadas pela rotina alienante da função burocrática.

Explicito aqui o dilema por mim vivenciado porque, findo este trabalho, novas inquietações se apresentam ainda mais desafiadoras e instigantes, por perceber que muitas questões, tão relevantes quanto às abordadas nesta pesquisa, não foram contempladas e aquelas que aqui tiveram espaço, poderiam ser ainda melhor dimensionadas e analisadas.

Iniciei a organização deste trabalho tendo a finalidade de perceber como e com que impacto a participação no Programa de formação de Alfabetizadores - Letra e Vida, se traduziram em revisão das práticas docentes no ensino da aquisição da base alfabética da leitura.

Para isso, levei em conta que não há como responder a uma necessidade de aprendizagem quando se desconhecem os saberes reais de quem aprende. Então, priorizei a análise das concepções que os professores traziam sedimentadas ao iniciar esse programa de formação continuada, e quais competências profissionais haviam incorporado às suas práticas, desenvolvidas a partir dos conhecimentos socializados pelo curso Letra e Vida. Outro aspecto que analisei diz respeito à identificação de possíveis impactos desse programa de formação continuada nos resultados alcançados pelos alunos desses professores, nas avaliações do SARESP de 2007.

Não desprezando os aspectos políticos, sociais, econômicos, estruturais e organizacionais que estão diretamente relacionados com o insucesso do aluno na fase inicial de aquisição da base alfabética da língua escrita, este trabalho de pesquisa buscou, primordialmente, analisar os efeitos do curso de formação de professores, as apropriações feita pelos professores cursistas sobre a proposta do curso e suas conseqüências para o sucesso na aprendizagem dos alunos

Iniciei esta pesquisa sabendo, pela minha ação supervisora e pelo acesso ao acervo bibliográfico produzido nas últimas décadas sobre o tema alfabetização, que a tentativa de transposição de alguns aspectos do corpo teórico da Psicogênese da Língua Escrita para o campo pedagógico foi equivocada e controvertida e esse procedimento dificultou sua difusão bem como sua assimilação pelos professores alfabetizadores. Isto ocorreu porque, as práticas de alfabetização, historicamente construídas, envolvem, entre outros aspectos, conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a função do professor neste processo, que precisam ser revisitadas para que haja a apropriação de um novo referencial teórico que subsidie novos procedimentos didáticos.

Como ficou evidenciado pela análise dos dados coletados neste trabalho, ao serem propostas mudanças na didática da alfabetização, ocorrem resistências e ficam explícitas as dificuldades na apropriação dos novos conceitos por parte dos professores, não por simples conformismo aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que vão desde a preocupação em não expor o aluno a um “modismo” passageiro, até a falta de entendimento da

estreita relação entre uma teoria e a prática que privilegia no seu cotidiano escolar.

Trago aqui as questões iniciais que formulei e que pretendia fossem revisitadas no final desta pesquisa para respondê-las com base nos dados coletados e analisados nesse processo de pesquisa-ação. A primeira questão que formulei para direcionar esse estudo foi: *Que efeitos são possíveis de serem percebidos na prática das docentes alfabetizadoras, de Assis e região, após a participação no curso Letra e Vida?* Concluí que efeitos da participação no Programa de Formação de Alfabetizadores são possíveis de serem percebidos, tanto na prática dos docentes como nos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos.

Os efeitos mais evidentes estão relacionados:

1) à utilização de avaliações para identificar o conhecimento sobre as hipóteses que os alunos constroem no seu processo de aquisição da base alfabética da escrita;

2) ao reconhecimento de que crianças que ainda não lêem e escrevem de forma convencional podem e devem fazê-lo em situações planejadas para que consigam obter sucesso;

3) ao abandono parcial de algumas práticas anteriormente utilizadas, pautadas na concepção empirista de aprendizagem;

4) a utilização do registro das avaliações em Mapas da Classe;

5) a circulação de textos de diferentes gêneros no trabalho de alfabetização.

A segunda questão que me propuz a buscar respostas partia do pressuposto que uma vez identificadas alterações nas práticas de alfabetização - após a participação no curso Letra e Vida - então, seria preciso observar se o *desempenho dos alunos no sistema de avaliação externo - SARESP - refletia a influência dos novos procedimentos adotados pelos professores.*

Os dados coletados na análise dos resultados do SARESP de 2007 apontam para uma diferença significativa no desempenho dos alunos de professoras que cursaram o Programa Letra e Vida. Nas 1ª séries, **63%** dos alunos de professoras que não participaram do Programa de Formação de Alfabetizadores tiveram desempenho considerado de “bom” a “excelente”. Já os

alunos das professoras que participaram do Letra e Vida, **78%** deles tiveram desempenho dentro desses patamares. Nas 2ª séries a diferença se amplia para **82%** de desempenho considerados entre “bom” e “excelente” entre os alunos de alfabetizadoras cursistas e apenas **65%** para os alunos de docentes não cursistas. Outro dado que pensei ser interessante destacar é que **33%** dos alunos das professoras de 2ª série participantes do Letra e Vida obtiveram resultados considerados excelentes, enquanto que, apenas **22%** dos alunos das professoras desta série, que não participaram do Programa, conseguiram atingir esse patamar na avaliação do SARESP de 2007.

Apesar dos dados acima elencados serem dignos de referência, eles não nos permitem, por si só, concluir que o fato de participarem de um curso de formação de professores possa ser o único fator responsável por essa diferença de desempenho, mas também não é difícil concluir que existe uma relação importante entre essa formação continuada em serviço dos professores, e os resultados de aprendizagem dos alunos. Isso permite inferir que, se a melhoria de desempenho dos alunos é desejável e necessária e se a formação continuada de professores facilita a realização deste objetivo, então, é preciso garantir a continuidade desses espaços de reflexão e aprendizagem no âmbito das políticas educacionais. Fica evidente que um Programa de Formação de Professores alfabetizadores deve acontecer num contínuo e não sofrer rupturas advindas de jogos políticos partidários. Sobre a importância de oferecer esse espaço de reflexão ao professor, Freire (1991) alerta:

[...] a Administração tem que fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem, é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente se funde, sobretudo na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vem emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades (FREIRE, 1991, P. 25).

[...]

Uma das preocupações centrais [...] não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. [...] juntaremos, por exemplo, professoras que trabalhem em alfabetização de crianças com especialistas competentes. O dialogo se fará em torno da prática das professoras. (FREIRE, 1991, P. 39).

A perspectiva de uma política educacional voltada para a garantia de formação continuada, se justifica pela possibilidade de incorporação dos contínuos avanços e saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento, que, ainda que não sejam incorporados de maneira ampla, devem ser conhecidos e dimensionados para serem melhor aproveitados no intuito de aperfeiçoar as práticas docentes e os procedimentos didáticos selecionados pelos professores. Sendo assim, os avanços do conhecimento na área da alfabetização devem estar, de modo geral, ao alcance dos docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É preciso lembrar que se a formação inicial apenas não tem oferecido condições plenas para o desenvolvimento de uma prática de alfabetização, que contemple os diferentes aspectos que envolvem esta prática, também os cursos de formação que têm a duração de períodos fechados, com cargas horárias estanques, não atendem a idéia de revisão contínua das ações docentes.

Acredito agora, que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida – tem sido conseqüente na Diretoria de Ensino – Região de Assis onde realizei esta pesquisa, porque as ações de acompanhamento e aprofundamento dos estudos realizados durante o desenvolvimento dos módulos estão sendo oferecidas de forma a ampliar os espaços de reflexão sobre a prática de alfabetização e sobre as teorias que têm sustentado essas práticas.

Os outros questionamentos que usei como diretriz para o encaminhamento desta pesquisa foram: *como o fato de ser inserido num programa de formação que tem como proposta deixar de lado a concepção empirista de aprendizagem e, no lugar disso, privilegiar a visão construtivista do processo de aquisição da leitura e da escrita, vai possibilitar à professora um repensar de sua prática de alfabetização? Textos de que gêneros fará circular na sala de aula para implementar a competência leitora e escritora dos alunos? Como os princípios que determinam uma boa situação de aprendizagem e que foram veiculados no curso, estão sendo utilizados na prática de alfabetização? Que conseqüências do referencial teórico do curso Letra e Vida estão visíveis na hora da docente ensinar/avaliar a leitura e a escrita do aluno que ainda não aprendeu a ler e escrever de forma convencional, ou aprendeu parcialmente?*

Como, após as cento e oitenta horas de curso, a professora organizará seus alunos para o trabalho interativo? Que opções didáticas estão sendo feitas para garantir a aprendizagem dos alunos?

Considero importante trazer aqui o depoimento da **professora ED** (encaminhado a esta pesquisadora no início de março de 2008), que teve seus procedimentos didáticos, suas opções pedagógicas e os resultados de aprendizagem dos seus alunos visivelmente alterados, após a participação no Programa de Formação de Alfabetizadores. A **professora ED** afirma:

O Programa Letra e Vida contribui para melhorar a minha prática pedagógica principalmente em relação à alfabetização. Fez-me refletir sobre novas estratégias de leitura, alfabetização e produção de textos, além de possibilitar a introdução de diferentes tipos de textos com função social. Considero o Programa Letra e Vida um curso diferente porque ele aponta caminhos para o professor enriquecer e melhorar seu trabalho, por meio dele passei a acreditar mais no potencial dos alunos partindo do princípio de que todos já trazem “o seu” ou “algum conhecimento” para a sala de aula, propondo desafios para que o utilizem, intervindo quando necessário, para que eles mesmos busquem soluções para os problemas de aquisição do sistema de escrita. (PROFESSORA “ED” – março de 2008).

Como já explicitiei anteriormente, os resultados SARESP de 2007 obtidos pelos alunos da **professora ED** foram muito superiores aos do restante das classes de alfabetização da Diretoria de Ensino – Região de Assis. Ao tomar como categoria de análise a porcentagem de acertos nos itens “atendimento aos aspectos formais e textuais” na atividade de produção escrita daquela prova, verifico que os alunos desta professora obtiveram porcentagem de acerto de 68% (aspectos formais) e 63% (aspectos textuais), enquanto que os alunos de outras classes obtiveram os índices de 10% (aspectos formais) e 17% (aspectos textuais). É uma diferença bastante significativa, mas que fica melhor explicada quando as propostas didáticas feitas pela professora são analisadas.

Por aquilo que esta pesquisa me mostrou, o sucesso da **professora ED** - e de outras professoras dessa Diretoria de Ensino que tiveram alunos com resultados muito satisfatórios no sistema de avaliação externo - é derivado também, de alguns novos conhecimentos construídos a partir da reflexão sobre a prática de alfabetização oferecidos no Programa de Formação, tais como: 1) a compreensão do processo de alfabetização; 2) o conhecimento sobre as diferentes concepções de ensino, aprendizagem e do objeto de conhecimento – a

língua escrita; 3) a visão de erro como constituinte do processo de construção do conhecimento; 4) a importância do papel mediador dos docentes para o avanço nas hipóteses de escrita; 5) o reconhecimento dos pressupostos que orientam uma avaliação construtivista; 6) a alfabetização vinculada aos usos sociais da língua, ou seja, o ensino da leitura e da escrita inserido em práticas sociais reais; 7) a valorização da interação do aluno com os diferentes gêneros textuais.

As professoras cujos alunos obtiveram os melhores desempenho no SARESP 2007 são (não por acaso) as que optaram por oferecer aos alunos muitas e variadas formas de trabalho com textos de diferentes gêneros.

Para Kaufman (1998) isto ocorre porque:

[...] o trabalho com portadores de texto proporcionou a descoberta de diferentes funções da língua escrita, das diferentes modalidades de mensagem próprias de cada portador (conto, texto de jornais, receita, carta, etc.), bem como o tipo de informação que provê de cada um deles. (Kaufman, 1998, p. 83)

Um outro fator que evidentemente influenciou os resultados obtidos pela **professora ED** foi o fato de ela ter encontrado apoio na diretora da escola onde ministra as suas aulas. A diretora, que também participa desta pesquisa-ação, não só como cursista do Programa Letra e Vida mas também como freqüentadora ativa de todos os encontros de formação, tem sido uma referência para os seus professores porque consegue ser uma interlocutora competente e sensível quando as dificuldades com a alfabetização dos alunos trazem conflito para as professoras daquela escola. Sobre sua opção por participar do Programa de Formação a diretora Sirl relata:

Em primeiro lugar eu fui assumir uma escola de 1ª a 4ª série, que eu não tinha conhecimento nenhum. A minha experiência é de ciclo II e ensino médio. Eu cheguei e me deparei assim no primeiro ano, com um resultado no Saesp, lastimável, preocupante, e fiquei apavorada. A partir daí nós pensamos em tomar algumas decisões, e umas dessas foi fazer o curso Letra e Vida para eu ter um pouco mais de conhecimento sobre alfabetização, porque o conhecimento que eu tinha é aquele que eu tinha passado, que eu tinha sido alfabetizada que até então para mim era o melhor porque deu certo para mim e eu estava achando que estava dando certo para todo mundo. Aí, a conselho da supervisora e também de uma outra diretora de escola de 1ª a 4ª, eu fui fazer o curso de formação Letra e Vida para poder também entender mais e saber mais como se processa a alfabetização e também para poder ajudar na escola, ajudar os professores porque às vezes é um desconhecimento não é? Então esse foi um dos motivos... foi o principal motivo de eu ter corrido atrás.[...] então fui interferindo aos poucos ... porque às vezes a gente encontra resistência ... para que elas comessem a usar mais textos, mais variedades de textos. Procurei também levar coisas que eu pesquisei para ler para elas para que fossem se atualizando, mesmo aquelas que não tinham feito Letra e Vida ainda (ANEXO V)

Em outro momento do seu depoimento na entrevista realizada em 13/12/2007, a Diretora esclarece um pouco mais da forma como ela acompanha o trabalho das professoras alfabetizadoras de sua escola:

com o professor que faz o Letra e Vida a gente percebe um avanço, há um outro olhar na avaliação, os outros não. Com a sondagem, eles fazem diagnósticos no começo, no meio do ano. Eles estão vendo como é que está, quando tem muito problema assim, aí Diretora o que eu vou fazer?...não vai... essa criança falta demais, [...], então na questão da sondagem do diagnósticos elas fazem e vêm mostrar para mim. Oh! quando está com muito problema o que vamos fazer? o que a gente pode fazer por essa criança? Que material que nós vamos ter que utilizar? vamos utilizar o alfabeto móvel. Então a gente está sempre procurando saber e elas estão sempre avaliando, vendo e trazendo para mim. Principalmente as que fazem Letra e Vida e que têm diagnóstico, quando elas têm dificuldade, elas trazem para mim para eu ver o que a gente pode fazer (ANEXO V).

Esse depoimento, além de apontar para o fato de que os professores que participaram do Programa de Formação de Alfabetizadores Letra e Vida, de forma geral, têm mais facilidade em refletir sobre as suas práticas docentes de maneira a retomá-la, analisado em conjunto com os índices alcançados pela escola em que essa diretora exerce sua função gestora, deixa explicitado também o fato de que o que o professor precisa de parceiros experientes que o auxiliem a construir situações didáticas que favoreçam o sucesso dos alunos no seu processo de aquisição da base alfabética da escrita. Isto porque os saberes didáticos, assim como os demais, são construídos em situações de interação, como explica Lerner (2002):

O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é o produto das análises das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas (Lerner, 2002, p. 105).

Os efeitos da participação no Programa Letra e Vida já são possíveis de serem detectados e acenam para a possibilidade de avanços reais e significativos na construção de uma prática de alfabetização em que os processos de ensino e o de aprendizagem garantam a todos os alunos oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita em práticas socioculturais. Mas é preciso ter claro também, que esses avanços não deixam de apontar para o fato de que ainda há um longo caminho a ser percorrido no trabalho de formação de

professores alfabetizadores, na região de Assis, para a consolidação de uma prática que amplie as chances de sucesso do aluno no seu processo de alfabetização e que não esteja centrada em um ou outro método de ensino.

Sobre isso, Pizani et al (1998) esclarecem:

As implicações pedagógicas de todas essas colocações são evidentes: não é mais possível considerar – como se pretendeu tradicionalmente – que o método de ensino determina o processo de aprendizagem; pelo contrário, são as estratégias pedagógicas que devem adaptar-se ao processo de aprendizagem. (Pizani, 1998, p. 20).

[...] não são os métodos usados na escola os que transformam as crianças em bons leitores e sim as atitudes que elas adquiriram e mantiveram, apesar das experiências a que foram expostas na escola. Se esperarmos que as crianças se apropriem desse objeto de conhecimento que é a linguagem escrita, devemos apresentá-la na escola com a mesma forma que possui fora dela, sem deformações que a tornem um mero “objeto escolar”. (Pizani, 1998, p. 24)

Como ficou constatado, o desenvolvimento das competências profissionais sugeridas e incentivadas pelo Programa Letra e Vida não ocorreram de forma homogênea entre as professoras cursistas que foram objetos e sujeitos desta pesquisa-ação. Cada uma dessas docentes se apropriou de parte do que foi proposto pelo curso, fazendo uma reelaboração do que estava sendo proposto. Algumas priorizaram o uso das avaliações, que no Programa Letra e Vida são denominadas “sondagens”, para identificar a hipótese de escrita de seus alunos; outras procuraram organizar momentos diários de leitura em voz alta, quando o professor cumpre o papel de leitor para que os alunos que ainda não lêem convencionalmente, entrem em contato com um acervo variado de gêneros textuais e para que percebam também, os procedimentos leitores e as estratégias que o professor utiliza como leitor competente; outras ainda, passaram a alfabetizar tendo como preocupação a intenção de oferecer aos alunos, desde o início do processo de alfabetização, textos que não fossem escolarizados, mas que conservassem as suas características de uso social; por fim, algumas poucas professoras optaram por adotar o trabalho interativo, organizando os alunos em agrupamentos para a realização das tarefas de leitura e escrita.

Ficou muito evidente que a proposta organização de trabalhos em duplas, trios ou grupos, sugerida pelo Programa de Formação de Alfabetizadores com o objetivo de garantir interações entre sujeitos que estão em hipóteses de construção da escrita próximas, encontra ainda resistência por grande parte das

professoras cursistas. Os fatores apontados como desencadeadores dessa resistência são: “as classes numerosas” e a “falta de ordem e disciplina” quando se opta pela organização dos alunos em grupos de trabalho.

A constatação da dificuldade explicitada pelas professoras para desenvolverem as atividades em grupos produtivos, como sugere o Letra e Vida - lembrando que a interação um dos aspectos basilares da concepção construtivista - aponta para duas questões que não podem ser ignoradas: A primeira é que ao expor essa dificuldade, as professoras demonstram que tentam ou tentaram realizar a proposta de agrupar os alunos, mas que não encontraram as condições mínimas para que ela fosse produtiva. A segunda questão a ser considerada é que, como o agrupamento de alunos é nuclear na proposta didática fundamentada no Letra e Vida, então é preciso que haja um maior investimento tanto em condições estruturais como em situações de formação que contemplem a vivência e a reflexão sobre a importância das interações entre aprendizes, a fim de consolidar uma proposta de trabalho que contemple esses agrupamentos. É preciso registrar aqui que o Letra e Vida destina boa parte de sua carga horária e do seu material de apoio, para o estudo do planejamento de atividades que contemplem os agrupamentos produtivos, mas a maioria das professoras que participou desta pesquisa ainda encontra dificuldade de incorporar este procedimento didático à sua rotina de trabalho. E isso não pode ser desconsiderado.

Outro tema que pode constatar que ainda traz desconforto para as professoras que foram ouvidas durante essa pesquisa, diz respeito aos instrumentos de avaliação da aprendizagem que utilizam. Se por um lado elas passaram a valorizar a avaliação que indica as hipóteses das crianças sobre o sistema alfabético, por outro, passaram a desqualificar os demais instrumentos que utilizam para atendimento da organização da escola, as provas bimestrais. Apesar de denunciarem que não acreditam na validade destas avaliações, não demonstram ter claro o que poderia substituí-las de forma a propiciar uma avaliação mais articulada com suas necessidades e de seus alunos.

O formato de curso, distribuindo a sua carga horária de 180 horas em encontros presenciais e em momentos de reflexão sobre a prática, não foi, por si só, suficiente para que os pressupostos teóricos veiculados pelo Letra e Vida se

traduzissem em práticas que contemplassem amplamente o referencial teórico e as propostas didáticas indicadas no Programa de Formação, Durante toda a pesquisa pudemos perceber ainda a presença da concepção empirista direcionando muitas propostas de alfabetização das professoras. Mas é preciso esclarecer que, como um programa de formação continuada, o curso lança bases importantes para a continuidade do processo de aprendizagem dos professores. Os docentes que não participaram do curso Letra e Vida, encontram muito mais dificuldade e resistem muito mais a organizar situações didáticas que favoreçam a todos e a cada um dos alunos.

Concluo que mudanças significativas e conseqüentes na sala de aula envolvem investimentos, tanto por parte dos professores, em estudos e em reflexão sobre as práticas, como por parte dos órgãos intermediários das redes de ensino que devem acompanhar e orientar o trabalho desses professores, como também, não poderia deixar de ser, por parte dos responsáveis pela implementação de políticas públicas em educação, no que diz respeito à elaboração de projetos de valorização do professor e de formação continuada do docente, mas também, na captação e destinação dos recursos financeiros para esse fim. Estas necessidades, muitas vezes, entram em contradição com a forma de conduzir as políticas públicas, quando existe a descontinuidade dos projetos de formação continuada numa tentativa de desvalorizar as propostas de formação implantadas em governos anteriores.

Por tudo que registrei até aqui, como resultado de minha pesquisa-ação, é possível afirmar que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida – ao ser implementado na região de Assis, trouxe benefícios visíveis e identificáveis em favor da aprendizagem dos alunos no que diz respeito a competência leitora e escritora. O resultado obtido no SARESP 2007 foi um dos indicadores desse benefício.

Não restam dúvidas que com a divulgação dos pressupostos teóricos do Programa Letra e Vida houve um saldo bastante positivo de enriquecimento das atividades pedagógicas. Sobre isso, destacamos que além de levar as professoras ao questionamento do conhecimento que possuíam sobre a alfabetização, que viam antes como um conhecimento acabado, levou-as também à sentir necessidade de buscarem novos encaminhamentos para suas práticas de

alfabetização, de planejarem suas aulas e atividades e a estarem atentas para as possibilidades do trabalho interativo, inclusive deles com os seus pares.

Também foi possível concluir que, se a competência docente envolve conhecimentos teóricos, ela também pressupõe um "saber-fazer" construído pelos sujeitos individualmente, que se articulam com os conhecimentos prévios que cada um traz como resultado de sua prática cotidiana. Todos esses conhecimentos são necessários ao enfrentamento dos conflitos e contradições, existentes no dia a dia da sala de aula, que incluem tomadas de decisão, avaliação, julgamento e planejamento. Dessa forma, as professoras que participaram desta pesquisa-ação, ainda que tenham recebido as mesmas orientações, os mesmos materiais de apoio e lido os mesmos textos que compõem o Letra e Vida, cada qual apropriou-se de forma particular e única dos conceitos e concepções ali veiculados, ampliando um saber que já existente.

Muitos estudos sobre o tema alfabetização que foram realizados antes deste já concluíram que as atividades pedagógicas que favorecem a interlocução, a interação e a operação com conteúdos significativos e de relevância social representam transformações necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem. As contribuições do referencial teórico do Programa Letra e Vida enquadram-se neste perfil e representaram, a meu ver, uma das frentes de luta contra a ordem escolar tradicional, centrada no modelo empirista.

Na relação mais estreita com escolas e professoras da região de Assis, propiciadas por esta pesquisa-ação, pude constatar que existe uma exigência de mudanças, tanto na atuação pedagógica, como na formulação de um currículo mais adequado a um compromisso com a eliminação da exclusão escolar. A participação no curso não deu conta de todos estes aspectos, evidentemente, mas representou, para os sujeitos participantes, a possibilidade de mudanças significativas na prática pedagógica. Transformações maiores e mais efetivas dependem, no entanto, de mudanças correspondentes na política de formação continuada dos professores, dos formadores de formadores e nas condições objetivas de trabalho.

Voltando para o contexto anunciado no Capítulo I deste trabalho, onde procurei explicar como o fracasso escolar historicamente tem sido produzido

desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, e para o Capítulo II onde explico as intenções de superação desse fracasso e sua conseqüente contribuição para a exclusão do sistema de ensino escolar de uma parcela considerável das nossas crianças, por intermédio da implementação do Programa Letra e vida, trago à memória a denúncia de Dubet (2003) sobre a escola contemporânea, que se diz democrática porque atende as massas, e que ao mesmo tempo que anuncia a condição e o direito de todos de aprenderem, confere ao desempenho desigual as causas do fracasso e da exclusão:

a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p. 44).

Ao concluir este trabalho tenho a certeza de ter cumprido apenas uma das etapas. Hoje percebo que a pesquisa-ação na área educacional, além de permitir que os que ensinam, aprendam, também nos deixa comprometidos com os sujeitos de nossa pesquisa. Mais do que me dar certezas e explicitar verdades, este trabalho acrescentou novas indagações, que apontam para uma continuidade das ações aqui iniciadas. A supervisora que pesquisa na ação e a pesquisadora que acompanha a ação têm ainda um longo caminho a percorrer no compromisso incansável de lutar por uma escola comprometida com a educação plena para todos. Por isso, faço minhas as palavras da canção popular que diz:

A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa aprender a começar de novo
É como tocar o mesmo violão
E nele compor uma nova canção
Que fale de amor
Que faça sonhar
Que toque mais forte
Esse meu coração
Ah! Coração, se apronta pra recomeçar...

(Começo, Meio e Fim – Tavito - Ney Azambuja - Paulo Sérgio Valle - Roupa nova)

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A Curiosidade Premiada*. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- ARENA, Dagoberto Buim. *Espaços vazios, marcas e transgressões de margem: Indicadores textuais de aproximação e distanciamento*. UNESP – disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1683--Int.pdf>. Acessado em 12 de dezembro de 2007.
- _____, *Século XXI exige novos modos de ler e pensar*. - Ano XX, nº 212 -junho 2006. Disponível em <http://www.unesp.br/aci/jornal/212/suplea.php>. Acessado em 12 de dezembro de 2007.
- BAHKTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA, Manuel. *Antologia Poética*. 12ª. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____, *Berimbau e outros poemas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?* In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Capinas, SP, EDUC/Mercado de Letras, 2000.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores – Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BARRETO, A. O. *Cartilha das Mães*. 52ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- BARROS, Jesus Paes de. e LEHTELD, Neide Aparecida de Souza. *Projetos de Pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível em www.educarede.org.br. Acessado em 12 de dezembro de 2007.
- BATISTA, Zizinha e BATISTA, N. *De Bode a Vaca – Au...Au...Au e Miau... Miau*. São Paulo: Editora do Brasil, 1992.
- BOURDIEU, P. *Sociologia*. Trad. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- CENP. *Guia do Formador – Módulo I – Programa Letra e Vida*, SEE/SP, 2003.
- CASTORINA, J.A. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Trad. Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CHUTORIANSKY, Daniel. *Passa adiante, senão vira elefante*. Rio de Janeiro: Bloch, 1997.

- COLL, C. *Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino*. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v 2.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A falta que ela nos faz*. Revista Educação, São Paulo, 01 mar. 2001.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*, SP: Atlas, 1981.
- DUBET, François. *A escola e a exclusão*. Cadernos de pesquisa nº 119, p. 29-45, julho, 2003.
- FERREIRO, E. e Teberosky, A. *Psicogênese da Língua Escrita* Porto Alegre: ARTMED, 1986.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 9ª. ed. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1987.
- _____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. (Org.). *Os filhos do analfabetismo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 7ª ed, São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- FRANÇA, Mary. *O Rabo do Gato*. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 486
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A., 1996.
- GOODMAN, Ken. *Introdução à linguagem Integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GROPPIA, Julio Aquino e SAYÃO, Roseli. *Em defesa da Escola*. Campinas: Editora Papirus, 2004.
- HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- HUGO, Victor. *O Corcunda de Notre Dame*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2001.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
www.inep.gov.br/enem/default.htm, março. de 2007.
- JUNQUEIRA, Sonia. *Eu e Ele*. Belo Horizonte: Formato, 1995.
- JUZWIAK, Claudia Ridel. *Viagens com Tia Clara*. São Paulo: FTD Editora, 2000.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- _____. *No mundo da escrita — uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1987.
- KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 294 p., p.15-61.
- _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 294 p.

- KAUFMAN, Ana Maria; CASTANHEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia; MOLINARI, Claudia. *Alfabetização de crianças: Construção e Intercâmbio*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LEITE, L.B. *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget*. Cadernos CEDES, Campinas, SP, n. 24, p.25-31, 1991.
- LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *Quase de Verdade*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 42ª. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola?* In *Idéias 8 – A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação*. FDE/SSE-SP, 1990.
- MÁBUS. *O Menino rola a Bola*. Belo Horizonte: Editora Vigília, 1986.
- MARZOLA, N.R. *A reinvenção da escola segundo o construtivismo pedagógico*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).
- MACHADO, Ana Maria. *A Ilha do Tesouro*. São Paulo: Editora Globo, 1995.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. *História de quinze dias*. 1876. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 345, v.3.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- MEC. *Documento de Apresentação do Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA*, 2001.
- MICHALOSKEY, Denise. *Produzindo Leitura e Escrita*. Curitiba: Editora Braga, 1996.
- MORAES, Vinicius. *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, Editora UNESP:CONPED, 2000.
- NÓBREGA, Maria José. *Diga um verso bem bonito: Trovas*. São Paulo; \editora Moderna, 2005.
- PACIOMIK, Celso Mauro. *S.O.S. – Planeta Terra. Reciclagem – São Paulo: Editora Melhoramentos*, 1993.
- PÁDUA, Elisabete M. M. *Metodologia da Pesquisa – Abordagem teórico-prática*. 2 ed.. Campinas. Papirus, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais — Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto. 1997.
- PAUSAS, Ascen Díez de Ulzurrun. *A aprendizagem da Leitura e da Escrita a partir de uma perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- .PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____, , *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre. Artmed, 1999.

- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- PIETRO, Heloisa. *Mata – Contos do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- PIZANI, Alicia Palácios de; PIMENTEL, Magaly MUñoz de; ZUNINO, Delia Lerner. *Compreensão da Leitura e Expressão Escrita – a experiência pedagógica*. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PROCÓPIO, Mércia Maria Silva. *Letra, Palavra e Texto – 3ª e 4ª séries*. São Paulo: Scipione, 2001.
- RAMOS, Cecília e SILVA, Zenaide. *Prática da Linguagem oral e escrita*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- ROJO, R. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*. São Paulo: EDUC, 2002.
- _____, *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa científica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMES, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e Alfabetização – Do Plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP : UNICAMP, 1993.
- SMOLKA, A.L.B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. Cadernos CEDES, Campinas, SP: n.24, p.51-65, 1991.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 11, 128 p.
- _____. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.
- _____. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. 17 ed. 9. reimpr. São Paulo: Ática, 2002a, 95 p.
- _____. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, V.M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. 287 p., p. 89-113.
- SILVA, T.T. *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico* - In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 18 (2) p. 3-10. Jul/dez. 1993.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOLIGO, Rosaura. *Para ensinar a ler*. In *Cadernos da TV Escola – Português*, MEC/SEED, 2000.
- STEVENSON, Robert Louis. *A Ilha do Tesouro*. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa - ação*. 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- TOLCHINSKY, Liliana. *O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de “alfabetismo”*. ICE Universidade de Barcelona, 1990.
- TOLEDO, Roberto Pompeu . *Dois homens bons – Ensaio – VEJA – 27/06/2007*.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora*. 8ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 1998.

WEISZ, T. *Por trás das letras*. 3ª ed. São Paulo: FDE, 1994.

_____, *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 2006.

_____, *Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas*. Pátio: Revista Pedagógica. Ano VII, nº 28, Editora Artes Médicas Sul, 2003-2004.

ANEXO I

ENTREVISTA PROFESSORA "A"

Transcrição da entrevista da Professora A – 03/07/2006

Pesquisadora: Você está dando aula para que classe este ano?

Professora A: tenho uma 1ª série com 33 alunos. Sete meninas e os 26 restantes são meninos. Seis dos meus alunos só vão completar sete anos em 2007. É uma classe bastante ativa. Bastante participativa.

Pesquisadora: Qual a sua experiência no Magistério?

Professora A: Tenho um total de 20 anos de trabalho no Magistério, sendo que 8 deles eu trabalhei na direção de escola de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O restante do meu trabalho foi atuando nas séries iniciais do ensino Fundamental, como professora. Sempre atuei em classes difíceis, com alunos que tinham dificuldades de aprendizagem.

Pesquisadora: Antes de iniciarmos esta entrevista você estava dizendo para mim que costuma trabalhar muito com a oralidade. Como você faz isso?

Professora A: Desde o momento do início da aula procuro desenvolver a oralidade através das perguntas: Que dia é hoje? Já faço a leitura do cabeçalho com eles. Pergunto o que está acontecendo no momento. Tudo o que está se passando eu procuro trazer para a sala de aula. Tudo o que eu for escrever na lousa e peço aos alunos que me ajudem, perguntando a eles como se escreve.

Pesquisadora: Como você organiza o seu trabalho?

Professora A: Antigamente eu usava o método tradicional. Muita cópia, Muita lista de palavras também. Nestas listas, que eu digo que por intuição, eu deixava que os alunos escrevessem como eles imaginavam que fosse, para apenas intervir depois. Não dava aquela lista pronta. Eu sempre perguntava com o que começava, para depois escrever. Dessa forma, minhas classes são sempre barulhentas porque são participativas.

Pesquisadora: Você disse que antigamente fazia desse jeito. Naquela época como é que você iniciava o processo de alfabetização com seus alunos? O que você fazia primeiro?

Professora A: A, E, I, O, U... como sempre. Eu iniciava com os encontros vocálicos, depois a sílaba. Eu via como as colegas mais antigas davam aula, e eu ficava de olho para ver como elas faziam para que eu pudesse fazer igual. Mas dava resultado não. A gente via crianças que não evoluíam. Eu tentava ajudar no reforço, mas corria o ano e a criança não avançava. Às vezes só na terceira série

que o aluno conseguia melhorar um pouco a leitura, mas era sempre com muita dificuldade.

Pesquisadora: Quando que iniciava o trabalho com texto nesse processo?

Professora A: Ah! O que tinha de texto... Se você fosse trabalhar o “F” tinha lá uma meia dúzia de frases soltas e completamente descontextualizadas, só para justificar o uso do “F”.

Pesquisadora: Nessa época como você entendia o processo de aprendizagem das crianças? Como você achava que os alunos aprendiam?

Professora A: A gente acreditava que as crianças aprendiam através da visualização, da memorização das sílabas, da seqüência do mais fácil para o mais difícil. Era para decorar. Dávamos uma lista de palavras e o aluno decorava para ler. E conseqüentemente entendia que já podia passar para outra lição porque o aluno já tinha dado conta daquela lição. Nós adotávamos a cartilha Caminho suave e era o sistema dela que a gente utilizava.

Pesquisadora: E hoje? O que mudou nessa sua prática?

Professora A: Hoje? Muita coisa mudou. Mas um hoje bem recente. Da minha participação no Programa Letra e Vida para cá. Quando eu estava na direção de escola me angustiava muito ver alunos de 12, 14 anos, até na 8ª série que não sabia escrever. E quando eu tentava ajudar junto com a Coordenadora ou com a Professora do Reforço, a gente via que esse aluno tinha medo de escrever. O aluno dizia sempre “eu não sei” a cada proposta nossa. Quando eu saí da direção e vim para essa escola, eu quis pegar exatamente uma classe de alfabetização. Escolhi uma 2ª série pensando de que todos estariam, pelo menos, silábicos ou silábicos alfabéticos. Mas na verdade, ali ainda existiam cinco alunos pré-silábicos. Ao mesmo tempo, que eu estava dando aulas para esses alunos, eu estava também fazendo o “Letra e Vida”. Então tudo que eu ouvia e via no “Letra e Vida” eu questionava muito. Eu sofria muito porque a classe era diferente e eu não conseguia trabalhar tudo o que eu queria. Eu tive a graça de ter o reforço no final do período com os alunos com dificuldade e aí eu aplicava tudo que eu tinha aprendido. Eu apostava tudo e fui vendo o avanço e fui sentindo que dava certo. Eu fui acreditando: Não! É verdade, dá certo! Mas é uma aposta viu?

Pesquisadora: E o que mudou na sua prática? Você não trabalhou mais com o A, E, I, O, U, com os encontros vocálicos?

Professora A: Não! Agora a gente já começa com o texto que o aluno sabe décor. Com música, porque eles amam música. Histórias. A gente lê bastante. Todos os dias eu leio para eles. Geralmente a gente faz aquela atividade de estar lendo e repetindo, fazendo perguntas. Eu também fiz bastante sondagem. Eu dito e eles escrevem do jeito deles. Depois eu peço para eles lerem para mim. E aí eu vou anotando, aluno por aluno. Já fiz bastante sondagem e faço ainda. Eles lêem para mim e aí eu vou anotando tudo. Aluno por aluno eu faço assim. Já fiz muito e faço ainda, para saber o que eles já sabem e o que eu preciso fazer para

trabalhar com eles. Preciso saber em que fase ele está. Isso hoje para mim é muito claro. Eu faço, mas foi muito difícil para eu aprender. E vejo que sem isso a gente não avança. Hoje eu percebo muito claro.

Pesquisadora: Você havia dito que quando trabalhava com as cartilhas acreditava que os alunos aprendiam pela visualização e a memorização e agora? Como acha que se dá a aprendizagem da língua escrita?

Professora A: Pela reflexão. Eles pensam e fazem a associação também. Mas primeiro a reflexão.

Pesquisadora: E com relação à avaliação? Como você avaliava antes dessa mudança?

Professora A: Avaliação ... Como era feita?

Pesquisadora: É

Professora A: Era aquela busca do retorno do conteúdo trabalhado. Então era assim...só aquelas palavras que haviam sido ensinadas. Montava-se até textos, mas com perguntinhas de localização daquela palavra ou dado que havia sido trabalhado. E ditado...só de palavras. Era isso. Produção de texto era muito pouco e muito vago. Até hoje quando eu lembro: Como é que o aluno aprendia não é? E era assim ...escreva sobre tal coisa ou fazer uma composição sobre as festas juninas, por exemplo, não havia um trabalho de base, um resgate oral dessas coisas. Não havia não.

Pesquisadora: E hoje? A escola solicitou que você apresentasse uma avaliação dos seus alunos ... nota ou menção. Como foi esse processo?

Professora A: A minha avaliação é todo dia. Quase todo dia. Na leitura eu estou sempre chamando um ou outro. Na escrita, eu sempre dou aquela listinha de palavras. Poucas palavras do mesmo campo semântico. E sempre eu estou na carteira de um e de outro. Ali já percebo alguma coisa.

Pesquisadora: Essas palavras do mesmo campo semântico são aquelas sugeridas no “Letra e Vida” que vão da polissílaba à monossílaba?

Professora A: Isso mesmo ... da polissílaba à monossílaba e a frase que contenha uma das palavras ditadas. Então nesse sentido eu caminho com eles. E a avaliação propriamente dita, ela não tem muito sentido. Eu nem dei esse mês ainda. Eu estava fazendo assim: a leitura da música, a reescrita, “a montagem para mim montar tirinhas e estar colocando”....

Pesquisadora: Eu me interessei pelo o que você falou, que a avaliação propriamente dita ela não tem muito sentido o que você quis dizer com isso me explica o porque?

Professora A: Porque na hora que eu estou fazendo uma avaliação para os 33 eu não consigo avaliar exatamente, eu dou cada questão eu faço uma orientação superficial porque eu não posso induzir porque eles estão sozinhos, e aquilo que não soube fica sem saber, fica ali.

Pesquisadora: Você está falando isso daquela prova bimestral, é essa que você acha que não tem sentido?

Professora A: Eu acho que às vezes a gente perde tempo em cima dela e nunca acrescenta muito, mas eu tenho feito e no bimestre passado a gente fez, mas eu penso assim, esse diário que eu caminho com eles tem muito mais sentido, porque eu vou colocando, até eles falam às vezes: Olha que bacana você está ótimo você já lê pra mim, olha professora eu já estou lendo, tá vendo que bacana.

Pesquisadora: Então você recupera o percurso com ele?

Professora A: Sim com o aluno.

Pesquisadora: Conta um pouco pra nós desse mapa que você preparou.

Professora A: Esse mapa é, uma maneira de qualquer pessoa mesmo que não conheça minha classe avaliar, e eu também. Como eles estavam, como eles chegaram e quanto eles estão andando, a cada mês. E eu coloquei meta pra mim. Primeiro que até julho eu queria todos alfabéticos, silábicos-alfabéticos todos, então até reforcei alguns, indiquei alguns para o reforço, porque se eu estou vendo que ele está pré- silábico que eu tinha alguns aqui no início, ele não pode passar mais do que 15 dias pré- silábico, eu acho que é ruim, se eu trabalhar com ele, ele avança porque se ele refletir ele avança, agora para eu saber que ele está pré- silábico é esse tipo de trabalho, se não uma avaliação em geral nunca você consegue, porque é difícil tomar leitura, daquilo que eles escreveram, como ele pensa.

Pesquisadora: Você fez uma prova no primeiro bimestre?

Professora A: Eu fiz mas assim não deu.

Pesquisadora: Não deu? Você não gostou?

Professora A: Porque.....porque foi montada aqui em grupo, mas eu não estou me sentindo a vontade, porque não tem a ver com o meu trabalho.

Pesquisadora: Porque você acha que essa avaliação bimestral não tem nada a ver com o seu trabalho?.

Professora A: Porque primeiro ela é coletiva, não é um tratamento individual, eu não vejo o que o aluno pensou quando ele colocou aquelas letrinhas, é um instrumento único para os 33 e o mesmo momento que eu posso ouvir cada um, se ele não me fala o que ele pensou, como que eu vou avaliar o que ele escreveu ,se ele não está pelo menos silábico alfabético? Depois porque é muito papel, é

muito frio, está muito distante do que o aluno pensa, do que ele pôs, do que ele sabe às vezes. Por mais que ele coloque é a gente que olha e fala para nós: “Ele ainda não avançou”. E avançou, porque eu olho em tudo que ele já fez, de onde ele veio e eu vejo um avanço muito grande. Então, muitas vezes a gente entra em um questionamento que eu tive nesse Conselho, dia 30 de abril, na hora de uma avaliação lá da classe de reforço que eu estou, porque a professora faz uma prova que tinha sido aplicada e eu falo que os alunos avançaram e eu mostro o que eles estão produzindo. Ainda bem, porque na hora parecia que ela tinha mais de 30 alunos pré-silábicos e ela tinha 15, e na verdade eu fui abrindo e fui mostrando.

_ Não, vamos comparar o que eu fiz. Essa semana que você fez a prova eu fiz a sondagem, na prova não foi preciso tomar leitura, mas eu tinha feito isso.

Pesquisadora: Mas essa professora tinha ficado com a sua classe?

Professora A: Não. É a mesma do reforço que trabalha com os aluninhos dela. Ai o que ficou claro, que o aluno estava silábico sonoro, mas naquela preocupação de contentar o professor ele coloca duas letrinhas para satisfazer a questão do alfabético, ai ele coloca e perde o sentido do som, então ela pensou pré silábico, ai eu fui expondo e ela falou, não ele não está pré silábico, olha aqui, ele trocou, porque ele não conhece o som das consoantes, então ele coloca umas letras juntas e você olha parece que ele está pré silábico.

Pesquisadora A: E ele conhece os sons das letras?

Professora A: Ele conhece bem, estava bem firme naquele momento, mas, do jeito que a professora falava, parecia assim que tudo isso tinha ido por água abaixo, não tinha aprendido nada. Ai a gente viu que não, que ele está silábico sonoro, indo para o silábico alfabético. É preciso acreditar nisso, que aí vai.

Pesquisadora: Como que é isso a gente acreditar?

Professora A: É... a gente sempre acredita que precisa ensinar. Eu não tinha essa consciência que eles dariam conta de usar todo o sistema da convenção da escrita, pontuação, entra aspas, os textos que eles utilizaram e recursos de linguagem, e muito aquela questão dos adjetivos, e eu percebi que é a construção coletiva de textos que dá os modelos mais importantes. Mas quando eu trabalhava eu queria que eles chegassem ao final do ano alfabetizados, mas não esperava que chegassem a produzir textos desta forma que produziram, e uma outra coisa.....

Pesquisadora: Na prova do Saresp?

Professora A: É na prova do Saresp, e outra coisa que contou muito e que foi muito importante foi aquela questão do dia-dia, porque a gente sempre comentava um assunto que estava em pauta na semana, na cidade e sempre voltada para um texto, vamos escrever isso, vamos registrar isso no caderno não é? Não podemos esquecer, então começou a ter grande sentido.

Pesquisadora: Você agora trabalha com produção de texto com as crianças?

Professora A: Sim. Uma das histórias que eu tinha trabalhado era a história da Rapunzel e eles se lembraram de muitas coisas e foram colocando na prova do Saresp. O resultado foi muito bom, tomara que isso a gente firme. Que todas as professoras trabalhem desse jeito. Porque quem não acredita nisso, trabalha a lição, pontuação, aquela questão de organização de frases, de forma tradicional. Agora tenho certeza que não é assim que dá certo.

Pesquisadora: Então essa avaliação bimestral você não gosta dela porque mesmo?

Professora A: Eu acho cansativo, porque ela é feita naquele momento não é uma coisa gradativa, espontânea, respeitando a condição da criança. É um dia em que você vai, trabalha, e depois quando a criança realiza a prova ela está sozinha e não dá para fazer interferência. Quando vou avaliar aquela lista... aquela tarefa da prova... só eu e o papel, não dá para entender ou valorizar o que o aluno quis dizer, o que ele pensou. Daí, eu tenho que dar nota para ele e o que é isso pra criança? Como que eu vou dizer para essa mãe ou para essa criança, você não tirou 10 e o outra criança tirou 5. Por isso, é que eu acho que eu não me sinto bem, não gosto muito, mas até faço e não dou nenhuma importância. Depois eu retorno para eles, para os alunos e os pais. Eu faço reunião de pais e explico sobre o andamento da classe, de como ajudar os filhos, de como interferir na tarefas, que é importante na tarefa valorizar o pensamento da criança e peço para eles me ajudarem nessa caminhada, e por ultimo eu mostro o boletim. Isso, o boletim, não significa muito para criança, ou quase nada, você sabe o avanço do seu filho, eles caminham comigo.

Pesquisadora: Pelo que você está dizendo, você faz uma avaliação própria, que não tem o mesmo resultado das provas bimestrais. Nela, você elabora sondagens para descobrir em que fase de aquisição da escrita o aluno está. Eu pergunto agora o que você faz com esse resultado? Você descobre a fase que o aluno está e....?

Professora A: Ai eu monto a dupla para propor atividade para fazer com que cada um avance nas suas condições, então, já monto as duplas, monto uma atividade, Naquele dia, eu já vou observando aquelas duplas que eu sei que tem mais dificuldades e já vou anotando o que acontece. Olha! ... não conseguiram, lentos os dois estão lentos, na próxima eu posso trocar. São hiperativos os dois, não deu certo, ou, essa dupla foi boa, valeu! Esse eu já posso colocar com outro que já estão bem, tem dois que estão quase na mesma fase, daí eu já anoto. Proponho uma outra atividade para a próxima aula com outras duplas e vou marcando. Vou fazer diferente... novas propostas de duplas. Cada vez que eu dou uma atividade. Por isso que eu digo que essa avaliação minha é quase que diária, depois de cada atividade eu converso com eles: o que vocês acharam, se deu certo, ou não deu. Porque não deu? Nesse momento eu descubro coisas que eu não havia percebido. As vezes eles falam: _ Não deu certo porque o meu companheiro não me ajudou, ele ficou indo na carteira dos outros buscar a

resposta, ele não me ajudava a pensar. A gente não percebe todo o movimento da classe. Eles dizem para gente, então a gente questiona como ajudar?, Eu ajudo perguntando: o que vem agora? qual palavra que falta na musica? canta para mim....com o que começa? com o que acaba?...então isso é diário, não dá para escrever em um diário tudo que eu faço.

Pesquisadora: Vocês organizaram uma avaliação com uma música sobre o ciclo da água, qual que era a proposta para o aluno fazer?

Professora A: Era para fazer a leitura e também a escrita. O texto não é conhecido e nem é novo. É um texto de um livro didático que trabalhou todo o conceito do ciclo da água. Ele é muito bonitinho e interessante, só que a melodia não é conhecida e é muito extenso para uma criança que está pré-silábica. Eu acho que não foi produtivo. Foi cansativo e desmotivador porque o aluno viu que não iria conseguir e não conseguiu. É uma atividade que eu poderia ter feito diferente e não como num dia de prova que ninguém poderia ajudar porque eles são muito amigos um quer ajudar o outro .

Pesquisadora: E para esse texto aqui (texto de livro didático utilizado na prova bimestral), qual é a proposta?

Professora A: O texto seria interessante porque é a leitura de texto informativo e eles vão fazer leitura da imagem porque tem todo um desenho que parece reportar ao texto informativo.

Pesquisadora: E isso seria uma avaliação?

Professora A: Faz parte desse projeto, o Projeto Água, que finalizou com as partes do corpo da criança, que era a questão da higiene. Nesse projeto é trabalhado muito a oralidade, no sentido de perceber as necessidades do uso da água, da conservação. Então, nesse momento para ele fazer do jeito dele teria que ser em um momento diferente e não em um momento grande em que todo mundo está preocupado em fazer, como se fosse um projeto próprio.

Pesquisadora: Entende-se então que o instrumento de avaliação aplicado não estava condizente com a possibilidade de o aluno responder?

Professora A: Ele estava, mais a preocupação de fazer direito atrapalha.

Pesquisadora: E essa outra atividade? Ela tem espaços e lacunas para a criança buscar a resposta em um banco de palavras para completar...

Professora A: Eles gostam, mas a musica é muito longa.

Pesquisadora: E é uma musica que eles sabiam décor?

Professora A: Sabiam, porque foi trabalhado com cd's e vídeos que é do Castelo Ratimum, mas eu falo primeiro a estrutura que foi montada aqui, a letra da musica não foi boa.

Pesquisadora: E isso é uma coisa que você já havia trabalhado na sala de aula?

Professora A: Já tinha com coisas menores, com frases, com musiquinhas pequenas.

Pesquisadora: Você acha que então que a dificuldade desse aluno é em razão....

Professora A: A quantidade de palavras e aos espaço de colocar também.

Pesquisadora: Esse é um aluno que estava em que fase, em que hipótese?

Professora A: Ele estava silábico, já quase sonoro, mas ainda inseguro, muito inseguro, porque sempre tinha alguém falando, não é essa a questão, não é isso, e depois....

Pesquisadora: Projeto futebol

Professora A: Isso, fizemos proposta de trabalho no caso, para a copa do mundo, agora ele também estava participando do reforço, e no período de férias eu vim aqui. Eu trabalhei individual com ele durante minhas férias, e nesse momento que eu estou trabalhando com ele o alfabeto, nossa, ele deu assim, uma avançada e quando eu retornei para a sala ele já estava indo pro alfabético. E agora eu trabalhei isso aqui, semana que passou....

Pesquisadora: Uma cruzadinha...

Professora A: É, uma cruzadinha, já preencheu sem maior dificuldade, já tem alguém sentado com ele que agora ele participa. Inclusive ele tem um irmão gêmeo e ele ajuda bem o irmão.

Pesquisadora: Essa atividade de cruzadinha você entende que é uma atividade de leitura ou de escrita?

Professora A: Essa atividade, eu não coloquei número só coloquei no meio uma palavra que seria para nortear e eu acho que ela é mais de escrita, mas não deixa de ser de leitura porque ele encontrava a palavra aqui e teria que encaixar dentro dos quadradinhos. Não gosto muito de dar cruzadinha.

Pesquisadora: E porque você deu?

Professora A: Porque estava dentro do projeto.

Pesquisadora: Ali são palavras que tem na Copa?

Professora A: Isso, na Copa

Pesquisadora: E o aluno escreveu: seleção, Torcida, Brasil, taça, gol, ou....

Professora A: Brasil marcou um gol.

Pesquisadora: Brasil marcou um gol.

Professora A: Que está silábico-alfabético, isso a gente fez junto, lendo e sinalizando a lista dos países e tirando os que iniciaram com vogal.

Pesquisadora: Você fez uma lista extensa de países...

Professora A: De todos que estão na Copa

Pesquisadora: E aí você pediu para ele circularem as que começam com vogal?

Professora A: Isso, com vogal e depois transcreverem, e aqui era uma segunda lista com os 23 convocados e eles liam e contornavam só os titulares, todo time que jogava no jogos oficiais.

Pesquisadora: Então essa aqui é uma atividade de leitura, essa atividade que tem que circular que tem vogal é que tipo de atividade?

Professora A: De leitura, porque nesse momento que ele passa para cá, ele copia não é uma produção que ele reflete sobre a escrita, é tudo leitura mesmo. Aqui também é uma atividade de leitura porque eles sabem a música a gente trabalhou a música no CD, depois eu ditava algumas palavras para eles circularem e depois transcreverem.

Pesquisadora: Também é uma atividade de leitura.

Professora A: Também é uma atividade de leitura, a da escrita ficou só com a listinha de atividade.

Pesquisadora: Em que época isso aqui foi dado?

Professora A: Agora. E a provinha que está pronta para ser aplicada...

Pesquisadora: A prova que você vai aplicar agora, no final do segundo bimestre, você iniciou com um texto informativo sobre festa junina. Está escrito:
As festas juninas foram trazidas para o Brasil pelos portugueses.
As festas juninas tem muito a ver com danças, brincadeiras.
Nós comemoramos no mês de junho os dias de Santo Antonio, São João, São Pedro por isso chamamos de festa junina.
Desenhe uma festa junina bem bonita.
Então a primeira coisa que você está pedindo que as crianças produzam é o desenho.

Professora A: Isso.

Pesquisadora: E vocês estão avaliando o que com isso?

Professora A: Mais no sentido de ilustrar a prova, porque o desenho é, se ele fizesse a leitura sozinho para desenhar seria interpretação de texto, mas como a gente leu para ele, eu penso que é mais pela ilustração.

Pesquisadora: Então não é de leitura, nem de escrita e nem de aprender a desenhar, nem é para ver se ele aprendeu a desenhar em algum momento.

Professora A: Ah... não, bom desenho é espontâneo eles.....

Pesquisadora: Porque vocês não ensinam a desenhar?

Professora A: Não dou como desenho, não acho certo desenhar para eles copiarem, é da criatividade deles e eles amam desenhar.

Pesquisadora: A próxima atividade da prova solicita: Agora escreva uma lista de palavras que lembram uma “festa junina”

Professora A: Deve ser cansativo.

Pesquisadora: Então nós estamos falando da prova de agora, complete as frases:

Nas festas Juninas nós dançamos_____

Eu gosto de comer_____beber_____

Dançar quadrilha é muito_____

E ai tem um ditado.

Professora A: Aqui que é o ditado das palavrinhas do mesmo campo semântico.

Pesquisadora: Certo, e essa de lacuna é uma prova de que? É uma avaliação de leitura, de escrita?

Professora A: Então, se a criança for ler sozinha é de leitura enfim, mas como a gente lê tudo, o que ela é?

Pesquisadora: Isso aí ensina a criança a produzir textos?

Professora A: Não, inclusive as palavras para completar ele pode colocar qualquer uma, ou ele pode não colocar não danço. Porque a festa junina hoje não tem muito a ver com a que a gente coloca aqui no papel, tem outra cara a festa junina hoje, é outra realidade é difícil para criança eu acho porque eu não sei exatamente o que é importante aqui, que ela saiba escrever quadrilha , porque aqui a hora que eu for fazer ditado vou pegar com ela o que ela pensa de quadrilha, como ela pensa, o que ela escreve.

Pesquisadora: E quadrilha vai ser umas das palavras que você vai ditar ai?

Professora A: É, bandeirinha, quadrilha, pipoca, dança e padre.

Pesquisadora: Dança?

Professora A: É

Pesquisadora: Duas vogais 'a' ?

Professora A: É

Pesquisadora: Na próxima atividade da prova vocês propõem: Faça o desenho de três barracas e anuncie o produto que será vendido. Pode ser de comida, bebida ou brinquedo. Vocês já trabalharam o gênero anúncio? É um texto trabalhado na classe?

Professora A: Não é, eu não dei. Já trabalhei alguma coisa. Eu valorizo muito mais o dia-dia do que isso, porque eu trabalhei aquelas palavras todas juntas, para eles separarem e montarem com a lista de comidas e bebidas. Trabalhei também com o que se usa em festa junina, depois pedi para eles escolherem um produto e fazer sua barraquinha para vender, uma de doce e uma de salgada. Fizeram uma belezinha. Assim eles sabem como é que se faz. Tem o preço. Tem também: Venha comer! Venha saborear! Não é um coisa já ensinada mas eles tem esse repertório do mundo não é? Eles participam de leitura, de musica. Eu estou trabalhando tudo isso então não sei se necessariamente precisaria trabalhar essa prova, estou pensando que no meio da semana que vem, que como fechamento eu trabalharia.

Pesquisadora: A ultima atividade proposta por vocês é a seguinte: Uma das brincadeiras da festa junina é o correio elegante, que é um recado que uma pessoa escreve para outra. Leia o recado que Serafina recebeu:

Parabéns para Serafina
Menina mais formosa
Que apesar da perna fina
Se parece com uma rosa,.

Encontre as rimas no texto acima, para Serafina e formosa.

Professora A: Essa parte eu trabalhei bastante. Acredito que eles têm facilidade e encontrem, porque eles já têm noção da estrutura de texto de poesia, onde ficam as rimas. Eles gostam e acho que vão bem. É uma questão difícil assim mesmo, para aqueles que estão ainda um pouco lento na leitura, mas eles encontram quando a gente...

Pesquisadora: Nesse modelo de avaliação como que você percebe que seu aluno já sabe estruturar um texto? O que ele já sabe de um texto narrativo?

Professora A: Não entendi a pergunta

Pesquisadora: Por exemplo em que hora você percebe que o aluno é produtor de texto?

Professora A: Ai, nessa avaliação? Nenhum.

Pesquisadora: Em que momento você sabe o quanto que ele já sabe sobre produção de texto, você me disse que você assustou no Saesp, porque você não imaginou que eles soubessem tanto, que eles estivessem tão repertoriados. Eu imagino que você tenha levado um susto mesmo, porque essa avaliação não prevê esse diagnóstico.

Professora A: Nós ainda não trabalhamos quase com produção de texto não. Eu preparei uma atividade de produção de texto, com fichas de animais do meio ambiente e dos animais em extinção, mas ainda não trabalhei com eles, e nem foi colocado na avaliação porque pouca gente trabalhava com isso. Eu não sei se deveria ser trabalhado, mas eu fico muito trabalhando preocupada com os pré-silábicos e silábicos, porque eu penso que eles são mais importantes para mim. Agora ainda, até eu coloquei como meta, que em agosto eu já estaria trabalhando mais com reescrita, trabalhando com fábula. Tenho trabalhado oralmente bastante, eles recontam as histórias, mas só oral. Ainda não comecei com a produção de texto, porque essas crianças ainda me seguram, será que eu deveria fazer isso já?

ANEXO II

ENTREVISTA PROFESSORA "Z"

Transcrição da entrevista da Professora "Z" -04/06/2006

Pesquisadora: Nós estamos aqui na escola "C" com a professora "Z", e ele vai contar para nós uma das mudanças que aconteceu no trabalho dela depois que ela fez o curso Letra e Vida.

Professora Z: A partir do curso Letra e Vida eu deixei de utilizar os caderninhos das crianças que eu trabalhava no ano anterior como modelo para o próximo ano, e comecei a fazer um trabalho diferenciado. A partir do momento que eu iniciava o ano de acordo com a classe que eu tinha a partir do diagnóstico que eu fazia, e esqueci os caderninhos velhos que eu sempre usava.

Pesquisadora: Se eu entendi, antes você fazia assim, você tinha um caderninho que você procurava, pra usar as mesmas atividades do ano anterior com os alunos novos....

Professora Z: É, e seguia sempre ali á risca.

Pesquisadora: Então era um trabalho pronto, independente da classe...

Professora Z: Isso, então, a partir do Letra e Vida eu comecei a fazer pelo diagnóstico e depois ia trabalhando conforme o andamento da classe.

Pesquisadora: Nós estamos aqui com um caderno de atividade de uma aluna sua, do ano de 2003. Antes de você ter feito Letra e Vida, você aqui no começo do ano trabalhava, me parece com os encontros vocálicos. Como que era esse trabalho?

Professora Z: Então, eu começava pelo alfabeto. Eu fazia muito o alfabeto com eles e depois destacavam as vogais e iam juntando as vogais.,Era isso .

Pesquisadora: E essa aluna por exemplo, a Bruna Barbosa, você sabia que nível, que hipótese ela tinha, se ela era igual aos outros, se ela tinha dificuldades?

Professora Z: Eu não fazia diagnóstico, eu nunca fiz o diagnóstico aqui, eu tinha noção mais assim pelo jeito das letra deles, mas eu não tinha noção se ela sabia, se ela escrevia, não tinha essa noção do conhecimento dela, e ai era tudo igual, os caderninhos eram todos iguais.

Pesquisadora: Ai você trabalhava com a vogais e depois....

Professora Z: Eu fazia também olhando aqui no caderno, eu trabalhava com os nomes pela ordem alfabética e eu fazia uma silabação eu acho, porque olha a Bruna né. É o nome da menina, ai eu fazia Bruna o "Bra",depois o "Bre", então era o BA-BE-BI-BO-BU.,Aí eu ia trabalhando as vogais e as silabas dos nomes eu

fazia a família, e eu fiz isso durante o ano todo com todos os nomes, e hoje eu percebo que eu faço diferente. Uma atividade parecida com essa, mas diferente.

Pesquisadora: Explique como é que você faz diferente.

Professora Z: Hoje eu trabalho com o nomes deles também, eu sigo assim, uma ordem alfabética, mas eles já constroem através do acróstico, então eu coloco o nome na vertical e ai através de cada letra eles falam uma palavrinha. Isso já no início do ano, e aí, hoje eles já fazem o acróstico, mas eles já fazem formando frases no acróstico, eles elaboram até poesias. Hoje a menina trouxe uma pra mim eu já fiquei feliz. Sabe, então ... todos os dias eles aprendem um pouco, fazendo o acróstico ou com o nome deles ou com uma palavra da letra que a gente está trabalhando.

Pesquisadora: E você também tem uma ordem alfabética para o ordenamento do trabalho, por exemplo começa com A, com B, com C?

Professora Z: Por eles, eles já querem estar transferindo já para a letra cursiva. Então, para estabelecer essa ordem, eu faço sim uma ordem alfabética através do nome deles. Aí eu dou um treino mesmo com a letra cursiva, eu já trabalhei o “F” com eles, então se eles já sabem eles já fazem nome, e fazem o acróstico também. Eles formam frases, eles mesmos vão criando a letra. Eu não obrigo que eles façam, sabe ...Eu tento fazer assim, por exemplo, hoje que seria a letra S, seria o nome da pessoa que tem na sala que começasse com S, mas eu não tenho nenhum aluno com a letra S, aí eles já vieram, professora minha mãe chama Silvana, meu pai chama Sergio, posso fazer....Eu falo, pode fazer. Aí eles já fazem o acróstico com o nome com a letra S.

Pesquisadora: E a criança que não tem ninguém na família com a letra S, como que você resolve?

Professora Z: Não, ai eu coloco “Santos” que seria o sobrenome. Eu já trabalhei o “s” minúsculo e o “S” maiúsculo, onde eu encaixo o “S” maiúsculo, aonde eu encaixo o “s” minúsculo, então eu faço dessa forma, e eles gostam muito.

Pesquisadora: Como que você avaliava antes? Esta avaliação que eu tenho aqui não consta data, como você sabe de que bimestre era?

Professora Z: Por causa da escrita eu acho, aqui olha, ela já produz um texto tem pontuação, aqui já separei, aqui separação já foi trabalhada mais no final ano.

Pesquisadora: A partir da implantação do Saesp vocês mudaram o tipo de avaliação?

Professora Z: Isso, mas ainda não tinha feito o curso não.

Pesquisadora: Não tinha feito o Letra e Vida?

Professora Z: Não, e eu não fazia ainda caixa alta. Normalmente eu já começava transferindo as letras logo no começo para cursiva.

Pesquisadora: Então nessas avaliações aí, qual era a sua preocupação?

Professora Z: Que eles escrevessem bem, que tivessem a letra bonita e para transferir a letra de forma para a letra cursiva .

Pesquisadora: Então esse aqui é um exercício...

Professora Z: E aqui também como você vê, é a transferência também.

Pesquisadora: E hoje você faz bastante desses exercícios também?

Professora Z: Não, não faço.

Pesquisadora: E porque você não faz?

Professora Z: Eu acho que a gente perdia um pouco do tempo, porque eu acho que seria repetitivo, e não tinha significado para eles. Não estava dentro do contexto. Agora eu faço diferente não faço mais isso.

Pesquisadora: E agora como que você faz?

Professora Z: Hoje trabalhamos mais o texto, como o cabeçalho, por exemplo. A escrita e a leitura, certo? Aí, a criança mesmo vai seguindo o calendário e a partir do momento que eu percebo que ele já reconhece as letras e as palavras, então eu liberei que eles fizessem sozinhos. Aí, já é produção de texto, ele está produzindo, aprendendo. Aprende a letra cursiva produzindo textos também.

Pesquisadora: E o resultado disso?

Professora Z: Antes tinha menos alunos e ficaram mais alunos pré-silábicos certo? Mas foi a partir do Letra e vida que eu sabia a fase em que a criança se encontrava. Antes não tinha noção disso ainda não é?,Eu só sabia que ela não sabia escrever, não sabia ler, e eu não sabia o porquê. Agora eu já tenho condições de diagnosticar o aluno.

Pesquisadora: Então você está há seis anos com a primeira série. Quando você chegou no final do ano de 2005, você já não tinha mais alunos pré-silábicos, como acontecia nos anos anteriores. Todos os seus alunos hoje, em junho de 2006, são alfabéticos e um único silábico alfabético. Antes de fazer o curso o Letra e Vida isso acontecia?

Professora Z: Então, antes como eu disse, eu estou a seis anos com a primeira serie. Antes a gente terminava o ano com alunos que ainda não liam, que ainda não escreviam, mas eu não tinha noção até onde que ele tinha avançado.

Pesquisadora: Você só sabia que ele não tinha aprendido?

Professora Z: Eu só sabia que ele não tinha aprendido, e não sabia porque. Agora, hoje, eu já sinto mais segurança em diagnosticar o aluno, e fazer um trabalho mais adequado para a fase que ele está, e às vezes eu até sinto dificuldade em algumas coisas, mas eu acho que já estou superando essa dificuldade

Pesquisadora: Que tipo de dificuldade?

Professora Z: Para alguns alunos eu não tenho certeza de que fase ele está. Eu fico em dúvida quando é silábico e silábico alfabético, em algum caso. Aí eu converso com a Ângela ou com alguma colega e tento resolver isso. Elas me ajudam.

Pesquisadora: Você disse que antes iniciava o trabalho com as vogais e as letras. E o texto? Quando você iniciava o trabalho com o texto?

Professora Z: Só começava quando estava segura de que os alunos sabiam escrever certo. Quando já tinham aprendido a escrever certo. Frases, eu começava a trabalhar logo, ainda no primeiro semestre, mas texto, ficava mais para o fim, depois que tivessem aprendido a escrever direito.

Pesquisadora: E hoje?

Professora Z: Hoje eu faço diferente. Igual o Letra e Vida. Começo com textos desde o começo do ano. Textos curtos e simples, né? Porque as crianças ainda não conseguem ler e escrever textos difíceis, mas eles já escrevem alguns... Então, eu começo logo a trabalhar o texto com eles.

Pesquisadora: Que textos você considera apropriados para trabalhar com os alunos na sua 1ª série?

Professora Z: O texto narrativo. Eu trabalho muito histórias com eles. Dou uma seqüência de figuras e peço para escrever o que estão vendo. Dá muito certo porque eles são muito criativos e escrevem bastante. Tem também parlendas, listas, Ah, poesia, eu trabalhei com rimas e eles gostaram muito.

Pesquisadora: E quanto aos agrupamentos de alunos? O que você tem a dizer sobre isso, como você faz para que eles sejam produtivos?

Professora Z: Bem... Não sei bem como eu posso explicar, mas a minha classe é muito grande, não dá para fazer agrupamento. Às vezes eu faço uma outra atividade com duplas, mas não fica muito bom porque eles fazem muito barulho. Então eu evito. Mas trabalho coletivo eu faço. Leitura... correção dos textos. Mas o trabalho de grupo é muito complicado, entendeu? Acho que não dá muito certo com meus alunos. Não sei... Não gosto tanto do resultado, entende?

Professora Z: Acho que já falei tudo... O que posso dizer é que vou aposentar e ainda estou aprendendo muito. Aí, bem... acho que posso dizer também que hoje eu sei mais do que sabia antes sabe?... Quando eu não tinha aprendido as coisas do Letra e Vida. Acho que é isso que eu quero falar.

ANEXO III

ENTREVISTA PROFESSORA "L"

Transcrição da entrevista da Professora "L" - 06/07/2006

Pesquisadora: Onde você dá aula e qual é a sua classe?

Professora L: Eu trabalho em Candido Mota, com classe inicial de alfabetização, e aqui em Assis, eu trabalho com o quarto ano.

Pesquisadora: Qual a sua experiência no magistério?

Professora L: 17 anos.

Pesquisadora: Quanto tempo trabalhando com alfabetização, nas séries iniciais?

Professora L: Nas série iniciais do ensino fundamental eu tenho 7 anos, agora contando educação infantil são 17 anos.

Pesquisadora: Como você trabalhava quando começou a dar aula para as series iniciais, quando você começou a alfabetizar, que você alfabetizava?

Professora L: Eu usava muito da minha intuição. Muita coordenação motora. Pensava que era necessário para a criança e formava mesmo as famílias silábicas, nunca me preocupei em saber a hipótese que o aluno estava se ele sabia. Chegava lá e eu começava a ensinar tudo, Começava pelo A e ia até o Z. No fim, ia para as sílabas complexas sem muito me preocupar com o que ele já sabia.

Pesquisadora: E isso você fazia um ano depois do outro era sempre a mesma coisa, independente da classe que você pegava você tinha uma seqüência já marcada de como alfabetizar. É isso?

Professora L: Isso.

Pesquisadora: E as vogais?.

Professora L: Eu trabalhava os encontros de vogais, as sílabas simples e depois as frases.

Pesquisadora: Você fala que fazia isso e agora, como você faz? Ainda continua trabalhando assim

Professora L: Agora não. O que mudou foi a visão porque a gente pensa agora no que a criança já conhece, primeira coisa que eu fiz foi realizar o diagnóstico.

Pesquisadora: E porque você mudou? O que levou você a mudar sua forma de trabalhar?

Professora L: A leitura... é o que estudei dentro do Letra e Vida. Comecei a estudar... E aí você vai fazer o diagnóstico e você vê que aquela teoria é realmente verdadeira, então, não tem como você ir contra. A gente fala não... isso é besteira, porque exatamente o que a teoria fala a criança passa mesmo.

Pesquisadora: Você falou que foi no programa Letra e Vida que você começou a entender isso. Então fala para mim o que mudou a partir do Letra e Vida?

Professora L: Ainda há preocupação não é? Mas mudou a questão da leitura porque não tinha leitura diária. Então mudou a questão de estar preocupado em estar lendo para a criança. Mudaram algumas coisas que eram trabalhadas, porque eu também achava assim muito vago. Então, agora que eu entendi que não é assim... jogar lá um monte de palavras. Essas coisas a gente não parava para pensar. Olha, ... eu tenho que dar conta disso aqui até o final do ano, então eu vou começar e vou por aqui e pronto. Não tinha preocupação de pensar no que a criança já sabia e o que era mais fácil pra criança.

Pesquisadora: E você disse que não se preocupava com o que a criança já sabia que você já tinha uma organização de trabalho, e agora como que você descobre o que a criança sabe como que você faz pra fazer essa avaliação?

Professora L: Fazendo o diagnóstico, que é o ditado de uma lista no mesmo campo semântico. Também dou um assunto e pergunto para ele o que ele pensa daquilo, o que ele sabem, vamos cantar? Que música? Que historinha conhece? Já ouviu essa história? Não ouviu? Então é muito assim, fazendo questionamento mesmo. Não só na questão deles escreverem, dá a oportunidade da criança falar que isso não tinha, não podia falar tinha que ouvir.

Pesquisadora: E agora você ouve a criança pra saber o que ela pensa é isso?

Professora L: O que ela pensa.

Pesquisadora: Como que você avaliava e como que você avalia hoje seus alunos?

Professora L: A avaliação antiga era dar o certo e o errado e era no caderno era grifar com vermelho. Era copiar três, quatro vezes, aquilo que errou ... ali, da forma que eu estava passando... o correto. Agora não, porque sei que a criança pensa, ela tem a hipótese dela então as vezes está errado, mas tá da maneira certa para ela. Não é errado da maneira que ela pensa. Tem que oferecer a oportunidade de ela chegar lá, não tem mais a questão do vermelho. Aquela coisa de escrever e copiar três, quatro vezes de novo. A questão da avaliação mesmo, é assim... para ela fazer o que ela pensa , o que ela avançou o que ainda falta para ela chegar lá. É o que eu preciso fazer pra ela chegar lá .

Pesquisadora: Então a avaliação hoje te ajuda mais do que te ajudava ?

Professora L: Ajuda. Embora eu fique assim muito ansiosa, eu fico pensando às vezes até sonho... Agora no meio da noite mesmo... Opa! não fiz isso, ainda dá pra fazer, mas eu acho que ela auxilia não é? Ela já vai norteando. Olha, isso ela já sabe. Ele está falhando aqui. É aqui que você tem que trabalhar.

Pesquisadora: Pelo que fiquei sabendo você tem um projeto de poesia, fala desse projeto que foi feito.

Professora L: O projeto de poesia na verdade ele nasceu como uma exigência do curso Letra e Vida, porque no final do curso exigiu o projeto. Então eu pensei em poesia, porque achei que era mais fácil dentre as que tinham lá como modelo. Aí eu me encantei com o trabalho, porque aquilo que eu coloquei lá como justificativa como objetivo e desenvolvimento dele, eu vi que aquilo realmente acontecia que é a questão da criança ler um texto que ela sabe décor. A questão de ela participar, de ela gostar, de ela se envolver e não ficar uma coisa tão obrigatória fica uma coisa mais prazerosa. Eu percebi também que os meu alunos que ainda eram pré-silábicos avançaram na questão da leitura, de montar um textinho com tirinhas, com palavras eu achei que eles avançaram depois desse trabalho.

Pesquisadora: Você estava me falando também dos agrupamentos, que às vezes você tem dificuldade de colocar junto os alunos para realizar atividades. Fala dessa dificuldade para mim.

Professora L: A dificuldade que eu estou encontrando não é agrupar pelo conhecimento, fazer os agrupamentos produtivos, eu tento... mas a questão é o comportamento. Eu ainda não acertei algumas duplas, eu não sei se são genes muito parecidos, então assim é na questão do comportamento que tem algumas duplas que estão me dando trabalho.

Pesquisadora: Outra coisa que nós já conversamos foi em relação a escrita de texto. Você disse que ainda não pediu para que eles escrevessem textos narrativos ou informativos conta um pouco porque você não fez isso.

Professora L: Eu acho que ainda não surgiu por insegurança mesmo da minha parte. Porque você vai colocando mudando algumas coisas, mas você vai um pé lá outro cá, porque até mesmo a outra questão do Letra e Vida que é a questão da pontuação eu achei que inicial na primeira série é muito complicada para a criança. Mas aí a minha assistente falava: - Não, vamos tentar. E eu vi que deu certo. Então o que acontece com o método tradicional é você menosprezar a capacidade do aluno. Então a gente que tem um pé lá um pé aqui... então a gente acaba às vezes até impedindo a possibilidade do aluno porque você acha que ele não é capaz. É o medo do professor.

Pesquisadora: Conta como é que você propôs a atividade da pontuação, fala da frase... como é que trabalhou com os alunos?

Professora L: Eu coloquei na lousa a frase “Vou para Guerra voltarei e não morrerei”, e falei para as crianças: _ Vamos ler o que está escrito aqui. Eu me surpreendi porque eles leram, eles leram guerra, que eu trabalhei dois “R” , eles leram voltarei, então eu já fiquei assim, não, algo está errado ai falei pra eles essa frase um soldado falou para a mãe dele quando foi se despedir contando que ia pra guerra e a mãe ficou muito triste no portão vendo o filho partir. Aí ela escreveu as ultimas palavras que ela ouviu do filho, para não esquecer, só que, por causa da emoção, ela não colocou pontuação nenhuma e essa é a nossa tarefa agora. Nós vamos pontuar, mas não podemos matar o soldado e ele tem que voltar. Aí eu perguntei que ponto que eles usariam e eles falaram que usariam virgula, ponto final e travessão. Um aluno fez o gesto da interrogação, que ele não sabia falar a palavra “interrogação”. Ele fez com o dedinho o sinal, então eu falei, qual vamos colocar primeiro e onde? Aí o Guilherme falou: _O travessão. Eu perguntei: _ Porque o travessão Guilherme? Ele respondeu: _Você falou que a mãe escreveu o que o soldado falou, então se ela escreveu o que ele falou tem que ter travessão no começo. Aí nós pusemos. Aí ponto final. Eu falei onde? No morrerei. Então... assim...depois a vírgula. Então eles quiseram colocar a virgula e eu sempre perguntava e eu acho que ele foram ficando nervosos vendo que a professora não sabia o que eles estavam falando, aí eles levantavam, iam lá na lousa, colocavam o dedinho para eu ver onde era.

Pesquisadora: E você achou que não ia dar certo com essa classe?

Professora L: Imagina! Eu achei que eles nem soubessem o que fosse uma virgula, um ponto final... nada disso.

Pesquisadora: Essa atividade que você deu de cruzadinha que você põe o desenho da melancia, do abacaxi, da maçã, da laranja, da banana, da pêra ,do abacate, quando você propõe você propõe como uma atividade de leitura, uma atividade escrita qual é a sua proposta agora?

Professora L: Na verdade eu aprendi alguma coisa também da cruzadinha noLetra e Vida, porque a gente trabalhava a cruzadinha pensando que ela fosse só escrita, mas ela tem um lado de ser atividade de leitura quando você oferece o banco de palavras. Eu nunca pensei nisso. Quando tem algumas crianças que ainda não estão alfabéticas, eu achava antes que oferecer o banco de palavras seria melhor porque ele teria um apoio visual, para a questão da leitura, para depois fazer também a escrita. Agora eu procurei colocar, por exemplo, onde tem quatro letras PÊRA uma outra palavra que também começasse com “P” e terminasse com “A” pra ele olhar no meio da palavra para ler o que está escrito. Isso porque as duas começam e terminam igual, mas será que no meio é igual?...então eu tentei assim e eu não sei se fiz certo mas a minha intenção foi essa.

Pesquisadora: E o material que você usa, ele continua atual?

Professora L: Eu acho as nossas escolas estão muito carentes desse tipo de material. Precisa ter mais apoio e incentivo para trabalhar assim...como fala no Letra e Vida. Precisa ter material para trabalhar bem.

ANEXO IV

ENTREVISTA PROFESSORA "B"

Transcrição da entrevista da Professora "B" - 05/07/2006

Pesquisadora: Você está dando aula á quanto tempo?

Professora B: Há uns 7 meses.

Pesquisadora: Você ingressou esse ano?

Professora B: Esse ano.

Pesquisadora: E você iniciou com a primeira série, é isso?

Professora B: Isso, primeira série.

Pesquisadora: Fala da sua classe, que a primeira série é aquela primeira série da escola de 9 anos?

Professora B: Isso, é uma série com crianças de 6 anos que estiveram no jardim dois e agora estão entrando no primeiro ano.

Pesquisadora: Então é o primeiro ano também que a escola tem experiência com relação á essa série?

Professora B: É.

Pesquisadora: Eu acho que o ano passado não tinha isso?

Professora B: Não, não tinha.

Pesquisadora: Quantos alunos vocês tem na sua classe?

Professora B: Eu tenho 23.

Pesquisadora: E como que você recebeu essa classe?

Professora B: Eram 22 pré silábico e 1 alfabético.

Pesquisadora: E como que você descobriu isso?

Professora B: Eu fiz uma sondagem né, e ditei dentro do mesmo campo semântico as palavras, e eles escreveram .

Pesquisadora: Certo. Como que você aprendeu a fazer essa sondagem, em quem momento você aprendeu isso?

Professora B: Eu aprendi com o curso Letra e Vida, logo no início nos já fomos ensinados a fazer a sondagem.

Pesquisadora: O que você fez com o curso que você fez de formação?

Professora B: Eu fiz Pedagogia

Pesquisadora: Ai você organizou pelo que eu estou vendo aqui seu material o mapa da classe?

Professora B: Isso.

Pesquisadora: Desse mapa da classe você fez em fevereiro que está aqui, março, abril e maio em todos eles você fez uma sondagem?

Professora B: Isso.

Pesquisadora: Com a mesma forma com palavras do mesmo campo, e hoje como que está a sua classe?

Professora B: Hoje eu tenho 6 crianças pré-silábicas, 4 alfabéticos, e o resto não silábico, algumas não silábico alfabético.

Pesquisadora: Você não tinha uma experiência anterior, você já começou a trabalhar, já aplicando as atividades Letra e Vida, é isso?

Professora B: Isso.

Pesquisadora: Você não tinha uma experiência anterior, experiência anterior você tinha pelo que você me contou é de quando você só alfabetizava, não é isso?

Professora B: É

Pesquisadora: E o que muda de quando você só alfabetizava para o que você faz hoje?

Professora B: Quando eu fui alfabetizada, eu fui alfabetizada na cartilha, então eram além do BA-BE-BI-BO-BU eu acho que era muito pobre, no sentido de leitura tanto é que quando eu fui para o cargo titular eu não conseguia fazer a redação e agora eu acho que as crianças estão tendo mais acesso a textos jornalísticos, textos de revistas, textos informativos, então eu acho que isso é que é diferente.

Pesquisadora: Você tem levado os textos para dentro da sala de aula?

Professora B: Levo, eu encontro um pouco de dificuldade para encontrar alguns textos, mas eu levo sim.

Pesquisadora: Que tipo de textos?

Professora B: Eu levo textos informativos, levo poemas, diversos tipos de textos.

Pesquisadora: Músiquinhas também?

Professora B: Músicas, lendas, trava línguas.

Pesquisadora: E você usa esses textos porque são textos que eles conhecem?

Professora B: Isso, estudo bastante todos que eles sabem de memória.

Pesquisadora: E porque isso é importante?

Professora B: Porque eu acho que eles sabendo a letra, eles têm mais facilidade né, pra visualizar as palavras e eu acho que isso ajuda.

Pesquisadora: Como que você acha que a criança aprende a ler e a escrever?

Professora B: Olha, eu acho que ela aprende a partir do momento que ela entra em conflito. Eu acho que ela reflete sobre a língua e assim que ela vai aprendendo, porque antigamente a gente aprendia memorizando as palavras então eu acho que agora estamos em outros tempos e não é mais assim.

Pesquisadora: E Luciene, nesse mudança na reflexão por exemplo, como é que você vê a avaliação? Como que você avalia o seu aluno? Qual é o jeito que você avalia? Você precisa entregar uma nota na secretaria.

Professora B: Eu avalio as minhas crianças de acordo com o que eles realmente fazem, eu faço uma avaliação durante o bimestre por meio da sondagem, por meio das atividades que eu faço com eles então eu vou avaliando durante todo o processo deles, não é só uma prova que eu dou para avaliar.

Pesquisadora: E você dá prova também?

Professora B: A escola pede, e a gente tem que levar em conta essa prova, mas eu não vejo o resultado dela para dar as notas.

Pesquisadora: E porque você não vê o resultado delas?

Professora B: Porque eu acho que só uma prova, as vezes a criança não está bem, às vezes também eu acho que a prova não diz tudo que a criança sabe.

Pesquisadora:Essa prova quem formula?

Professora B: Essa prova é a coordenadora da escola que formula e a última foi uma professora, do período da manhã, que formulou e a coordenadora aceitou a prova que ela fez e passou para gente.

Pesquisadora: E essa prova está de acordo com aquilo que você ensina?

Professora B: Não, não está .

Pesquisadora: E o que está diferente você acha?

Professora B: A prova ela não tem texto, ela apenas tem praticamente só matemática então não está de acordo com aquilo que eu ensino, não tem nenhuma parlenda, não tem nenhuma música, nada que as minhas crianças sejam acostumadas.

Pesquisadora: Essa avaliação que você me mostrou, que você disse que não está de acordo com o aquilo que você ensina, mas você corrige essa avaliação?

Professora B: Eu corrijo basicamente os contextos de matemática, mas os de português eu não corrijo, eu acho que não dá nem para corrigir porque não tem nenhum sentido.

Pesquisadora: E nota, ou menção ou alguma coisa que você tem uma parte burocrática para cumprir como que você faz essa devolutiva para secretaria da escola.

Professora B: Bem, coordenadora tem consciência que eu não olho a prova para dar a nota que é durante todo o processo que eu vejo a nota da criança.

Pesquisadora: E a coordenadora aceita isso?

Professora B: Aceita.

Pesquisadora: E por que ela insiste com essa prova?

Professora B: Eu acho que é por que ela desconhece, outro conceito que eu acho que ainda é tradicional, ou acho que ela mescla não é? Porque tem coisas ela quer que a gente trabalhe com textos, com parlendas, mas na hora de fazer uma prova eles...

Pesquisadora: E essa prova você mostra para os pais?

Professora B: Não.

Pesquisadora: E lá na escola eles mostram as provas para os pais, será que eles fazem essa prova para mostrar para os pais? Qual o sentido dessa prova que você e a coordenadora não utilizam?

Professora B: Eles mostram sim, nas outras serieis. Eles mostram para os pais. As minhas outras amigas que dão aula para o primeiro ano também já mostram, mas eu não costumo.

Pesquisadora: E essas outras amigas suas também fizeram Letra e Vida?

Professora B: Uma sim outra não.

Pesquisadora: E essa uma que fez, ela tem a mesma postura sua com relação à prova ou não?

Professora B: Ela mostra, às vezes ela fala que só um pouco porque tem criança que não dá conta.

Pesquisadora: Como que você organiza a sua classe, é um trabalho individual, ou um trabalho em dupla?

Professora B: Eu trabalho individual ainda e trabalho em grupo. Geralmente em dupla com crianças num nível próximo da hipótese da escrita juntas. Mas acho que eu deixo a desejar nessa parte, porque eu acho que eles ficam muito agitados ,então eu não trabalho todos os dias em grupo.

Pesquisadora: Como que você propõe um texto, você tem uma rotina semanal de trabalho ou não?

Professora B: Não.

Pesquisadora: Antecipada?

Professora B: Não.

Pesquisadora: Você está deixando bastante coisa para que eu repense. Obrigada.

ANEXO V

ENTREVISTA DIRETORA "Sirl"

Transcrição da entrevista da Diretora "Sirl" - 13/12/2007

Pesquisadora: Qual seu nome? Onde você trabalha? Qual é a sua experiência?

Diretora: Meu nome é Sirl, eu sou diretora da escola estadual, em Florínea, D.E. de Assis ... Eu tenho experiência em magistério total ... 17 anos como Diretora e português e inglês, e 3 anos e meio, quase 4 anos como diretora efetiva no Estado.

Pesquisadora: Você participou da formação do programa Letra e Vida, eu queria que você falasse um pouquinho para nós como é que foi isso? Que tipo de aprendizagem, que diferença fez o programa Letra e Vida para sua prática gestora?

Diretora: Em primeiro lugar eu fui assumir uma escola de 1ª a 4ª série, que eu não tinha conhecimento nenhum. A minha experiência é de ciclo II e ensino médio. Eu cheguei e me deparei assim no primeiro ano, com um resultado no Saesp, lastimável, preocupante, e fiquei apavorada. A partir daí nós pensamos em tomar algumas decisões, e umas dessas foi fazer o curso Letra e Vida para eu ter um pouco mais de conhecimento sobre alfabetização, porque o conhecimento que eu tinha é aquele que eu tinha passado, que eu tinha sido alfabetizada que até então para mim era o melhor porque deu certo para mim e eu estava achando que estava dando certo para todo mundo, aí a conselho da supervisora e também de uma outra diretora de escola de 1ª a 4ª, eu fui fazer o curso de formação Letra e Vida para poder também entender mais e saber mais como se processa a alfabetização e também para poder ajudar na escola, ajudar os professores porque às vezes um desconhecimento não é? Então esse foi um dos motivos, foi o principal motivo de eu ter corrido atrás.

Pesquisadora: E as suas professoras também fizeram Letra e Vida?

Diretora: Hoje a maioria tem Letra e Vida, metade tem Letra e Vida e outra parte não tem Letra e Vida.

Pesquisadora: Como que na prática você percebe os efeitos do Letra e Vida, se percebe, se não percebe?

Diretora: Não eu percebo assim não só nos professores, mas também na minha prática, quando eu comecei a fazer o **Letra e Vida**, e também quando eu cheguei a escola, no uso da biblioteca pelos alunos, havia lá uma pessoa que cuidava da biblioteca, também por desconhecimento que separava os livrinhos, esse na 1ª,

esse da 2^a, esse da 3^a e a partir disso daí também do Letra e Vida eu pude perceber que o aluno tem que ter acesso ao livro que ele quer, que ai chama a atenção por algum motivo ou outro e o aluno ia para biblioteca, era obrigado a escolher aquilo que ra determinado, e se não escolhesse o professor mandava volta porque não estava adequado para ele, e no **Letra e Vida** a gente aprendeu, eu aprendi, que você não precisa saber ler convencionalmente para pegar um livro maior ou menor, e isso também eu passei para as minhas professoras porque às vezes elas faziam o aluno voltar, devolver o livro e pegar um livro pequenininho de 1^a série. Também na questão de textos dentro da sala de aula, na variedade de textos, e focar mais também no aluno e construir o aprendizado dele, porque eu cheguei lá tinha muita silabação, as professoras são mais antigas, a gente pode falar assim, que foram alfabetizadas assim, e elas não introduziam o texto. Começavam a alfabetizar pelo alfabeto e B com A para BA, D com A, DA...então fui interferindo aos poucos ... porque às vezes a gente encontra resistência ... para que elas comessem a usar mais textos, mais variedades de textos. Procurei também levar coisas que eu pesquisei para ler para elas para que fossem se atualizando, mesmo aquelas que não tinham feito Letra e Vida ainda.

Pesquisadora: Qual a diferença que você percebe quando você tem que fazer uma orientação daquelas professoras que participaram do programa Letra e Vida e aquelas que não participaram, ou não tem diferença?

Diretora: Não, tem diferença às vezes mesmo aquelas que fizeram Letra e Vida tem às vezes um pouquinho assim de pezinho atrás, mas elas são mais receptivas e entendem melhor o que é para ser feito e as que não fizeram não aceitam, não aceitam mesmo o modelo que a gente quer passar para elas, que é para ajudar na alfabetização, tem muita resistência eu já percebi que na questão do agrupamento a professora veio fala assim para mim, olha vou dividir minha classe assim, os que não sabem com os que não sabem e os que sabem com os que sabem, é uma professora que não passou pelo Letra e Vida então, que eu tive que dar uma orientação para ela, você não pode fazer assim, olha se você colocar quem não sabe com quem não sabe, não vai saber, você tem que ir colocando quem sabe menos com quem sabe mais pouquinho, mas mesmo assim eu percebi que durante o não ela pouco usou os agrupamentos porque ele também desconhecia.

Pesquisadora: É, com relação a essa questão de quem sabe, e quem não sabe, você está se referindo as hipóteses de escrita?

Diretora: É exatamente, as hipóteses de escrita.

Pesquisadora: É o silábico assim...

Diretora: Isso, um pré silábico, um silábico sonoro, os agrupamentos para a criança avançar na sua aprendizagem.

Pesquisadora: Certo. E com relação a avaliação, como é que você acha que houve um avanço com relação aos procedimentos de avaliação, após o Letra e Vida ou não?

Diretora: Há sim, com o professor que faz o Letra e Vida a gente percebe um avanço, há um outro olhar na avaliação, os outros não, com a sondagem, eles fazem diagnósticos no começo, no meio do ano eles estão vendo como é que está, quando tem muito problema assim, aí Diretora o que eu vou fazer?... não sei essa criança falta demais, porque a criança que está bem no começo da alfabetização não pode estar faltando porque ela interrompe, ela esquece, então tem que ser contínuo, então na questão da sondagem do diagnóstico elas fazem e vem mostrar para mim, oh quando está com muito problema o que vamos fazer, o que a gente pode fazer por essa criança à mais, que material que nós vamos ter que utilizar, vamos utilizar o alfabeto móvel, então a gente está sempre procurando saber e elas estão sempre avaliando, vendo e trazendo para mim, principalmente as que fazem Letra e Vida e que tem diagnóstico, quando elas têm dificuldade, elas trazem para mim para eu ver o que a gente pode fazer.

Pesquisadora: Quando você disse quem tem professora que às vezes fala que vai separar os que não sabem dos que sabem, é uma espécie de avaliação que ela está fazendo, e uma das coisas que o Letra e Vida mais trabalhou foi a ideia de que existe vida inteligente no período pré silábico, você lembra que a criança que está no período pré silábico ela sabe coisas, então quando a professora chega para você e fala eu vou separar os que sabem dos que não sabem provavelmente ela está fazendo uma distinção dizendo que quem não sabe é o pré silábico e isso acontece também com quem fez o Letra e Vida, eles não se apropriaram desse conhecimento?

Diretora: Não, com o Letra e Vida é diferente eles já falam, esse aqui é pré silábico, ele sabe até aqui, então nos vamos ter que sentar com outro, quem não fez já fala, esse aqui não sabe nada, que era a concepção que eu também tinha porque eu quando eu comecei o curso de formação, que ela me deram as amostras. Para mim aquele aluno não sabia nada. Eu olhava e dizia: esse aqui para mim não sabe nada. Aí eu fui aprender que aquilo lá é conhecimento que a criança trás, então como ela (9 a professora) também não passou por isso ela também fala, ele não sabe nada, sabe o pouco ou muito sei lá, trás o conhecimento que ele tem para a escola.

Pesquisadora: Você falou que umas das suas preocupações foi porque o resultado do Saesp de 2005 havia sido ruim, é isso? E como é que foi o resultado agora você acha?

Diretora: Olha, eu estive conversando com as ATPS e elas estão assim, posso até falar maravilhadadas com o resultado que nos tivemos, a gente até esperava, mas nem tanto, então elas estão felizes, estão contentes, porque eu não sabia disso, a minha escola até quando eu cheguei lá era uma escola que tinha uma certa preocupação, e a gente conseguiu partir para uma qualidade de ensino melhor, então pelos resultados que elas estiveram corrigindo até agora, que não

são oficiais ainda, houve um grande salto de qualidade na alfabetização das nossas crianças.

Pesquisadora: Diretora eu gostaria que você explicasse para nós como é que os textos de diferentes gêneros estão sendo trabalhado na sua escola, você acha que o Letra e Vida foi suficiente, por exemplo para entender o que o texto tem que entrar na sala de aula dentro da relevância social ou nos ainda temos o texto “didatizado” nas salas de aula da escola?

Diretora: Olha, alguns professores já incorporaram bem a necessidade da circulação dos diferentes gêneros de texto dentro da sala de aula, alguns ainda não, mas às vezes por inexperiência de utilizar o texto de estar um pouco enraizado, mas eles compreenderam. Nós tivemos mais uma reunião com a equipe do Letra e Vida para gente estudar os diversos tipos de texto e ver a aplicação dentro da sala de aula, o que serve, o que não serve, o que serve para determinada especificidade, o que serve para outros.

Pesquisadora: Foi a reunião que nos fizemos em julho sobre os gêneros?

Diretora: Sobre os gêneros, o que nos tivemos acesso aos vários tipos de textos e a gente foi lendo e vendo, olha esse dá para ser trabalhando, esse serve, o que está faltando nesse, o que está faltando naquele outro, o que a gente pode aproveitar desse, então foi uma reunião muito proveitosa, porque nos tínhamos construídos alguns conceitos, e que durante essa reunião na exposição, na interatividade dos grupos, a gente chegou até a desconstruir algumas concepções e construir novos conceitos de determinados tipos textos e da sua utilização dentro da sala de aula.






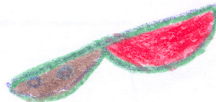


Pesquisadora: Obrigada por sua colaboração e parabéns pelo trabalho que você está realizando ali na sua escola.

Diretora: Obrigada

ANEXO VI

AVALIAÇÃO 1

ANEXO VI

ÍDE	NOME	AS	FIGURAS
	<u>B</u> <u>U</u> <u>L</u> <u>E</u>		 <i>Stimo</i> <u>B</u> <u>O</u> <u>L</u> <u>A</u>
	<u>B</u> <u>O</u> <u>L</u> <u>O</u>		 <u>M</u> <u>A</u> <u>L</u> <u>A</u>
	<u>G</u> <u>A</u> <u>T</u> <u>O</u>		 <u>F</u> <u>A</u> <u>C</u> <u>A</u>
	<u>L</u> <u>U</u> <u>Ã</u>		 <u>B</u> <u>A</u> <u>L</u> <u>A</u>

2. FORMAR FRASES

GATO
O GATO MIA.

SAPATO
O PÉO CAIU NO SAPATO.

CAVALO
A FADA VIU UM CAVALO

VALTER

1. RECORTE AS SILABAS, FORME AS PALAVRAS
E COLE NO LUGAR CERTO

BIGODE BI GO DE

GALO GA LO

CABELO CA BE LO

CABIDE CA BI DE

FADA FA DA

FOGO FO GO

BULE BU LE

BEBIDA BE RI DA

Parabéns

2. COMPLETE



B O L A



C A B I D E



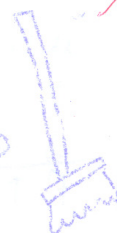
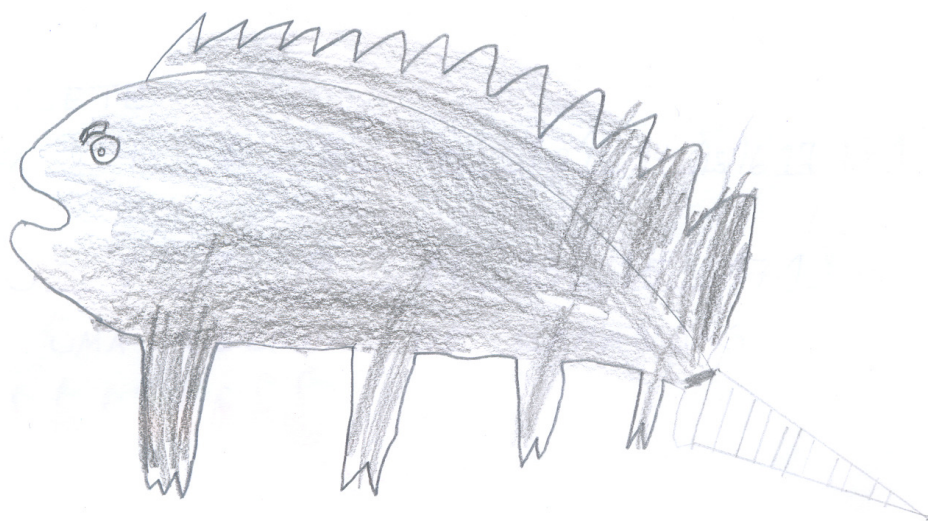
B O C A



B A L ã O

CIÊNCIAS

1. PINTE SOMENTE OS SERES VIVOS

2. DESENHE UM SER VIVO
VALTER

ANEXO VII

AVALIAÇÃO 2

01- Escreva seu nome completo

Idade: _____ anos

Leia o texto abaixo e responda as questões:



Quando corre com a pipa
e Filó, de acompanhante,
o Danilo se transforma
num valente viajante!

02-Danilo está:

- A- Andando de bicicleta
- B- Soltando pipa
- C- Nadando no rio
- D- Indo à escola

03-Danilo é:

- A- Valente viajante
- B- Briguento e chorão
- C- Mal educado
- D- Preguiçoso e malcriado

04-O cachorro Filó ao ver Danilo soltando pipa:

- A- fica bravo
- B- late bastante
- C- corre junto

05-O cachorrinho Filó é:

- A- o maluquinho de Danilo
- B- o brinquedo de Danilo
- C- o acompanhante de Danilo

Vamos cantar?

SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR
EU TIRAVA O MEU AMOR
LÁ NO FUNDO DO MAR

06-O texto lido é uma:

- A- receita
- B- piada
- C- carta
- D- música

07-Esta é uma música que fala sobre:

- A- um peixinho
- B- um bezerro
- C- um cachorrinho
- D- uma árvore

08-O peixinho :

- A- sabe nadar
- B- é muito feliz
- C- é muito triste
- D- é encantador

09-O peixinho tira o seu amor lá do fundo

- A- da lagoa
- B- do rio
- C- do mar
- D- do bosque

10-Faça como no exemplo:

CARETA - CARRETA

CARINHO- _____

ARANHA _____

MURO _____

11- O MEU BOI MORREU
 QUE SERÁ DE MIM
 MANDA BUSCAR OUTRO MANINHA
 LÁ NO PIAUÍ

COMPLETAR

O MEU BOI _____RREU
 QUE _____RÁ DE MIM
 MAN_____ BUSCAR OUTRO, MA_____NHA,
 LÁ NO P_____

12- SEPRE COM / A ORAÇÃO, E EM SEGUIDA ESCREVA-A NOVAMENTE:
 SAMBALELÊTADOENTE, TÁCOMACABEÇAQUEBRADA.

DITADO

Complete, formando um texto

Domingo_____

ANEXO VIII

AVALIAÇÃO 3

9,5

0411012007

Avaliação de Português

1- Lido

brigadeiro C

refrigerante C

sorvete C

^x
cozinha

patel C

quibe C

pão C

Comi muitos brigadeiros na festa de aniversário do meu amigo. C

2- Escreva a estrofe do poema de Vinícius de Moraes, que nos cantamos.

O pato pateta

Pintou o caneco

Surrou a galinha

Bateu no marreco.

08/10/2007

3 - Copie o trecho de uma historinha que você conhece, separando as palavras, usando as letras maiúsculas e a pontuação necessária

PORQUENÃO FICAMORANDO CONOSCO BRIGADO
PEQUENINOS ISSO ME FARIAMUITO FELIZ

— Por que não fica morando conosco?

— Obrigado pequenino, isso me faria muito feliz!

4 - Copie os nomes abaixo em ordem alfabética

Isabela - Vitor - Keiton - Carlos - Julia
Tamires - Bernardo - Luis - Giovanni - Malcom

Bernardo

Carlos

Giovanni

Heitor

Isabelle

Júlia

Luís

Maisom

Tamires

Vitor

5. Leia a ficha técnica sobre o Macaco Prego do Peito Amarelo e escreva um texto informativo sobre o animal.

FICHA TÉCNICA

ANIMAL: MACACO PREGO DE PEITO AMARELO

Características:

- Mamífero.
- Possui barbas de pêlos pretos.
- Peso: de 1 a 4 Kg.
- Vive até mais ou menos 40 anos.
- É mais lento do que os outros tipos de macacos.

Alimentação:

- Frutas, vegetais, insetos, pássaros jovens e ovos.

Hábitos: Diurnos

Outras informações:

- Está ameaçado de extinção.

Macaco Preggo de Peito Amarelo

As características dele são: é um animal mamífero, ele também possui barbas de pelos pretos, o Macaco Preggo de Peito Amarelo pode pesar de 1 a 40 Kg, ele também vive mais ou menos 40 anos e ele é mais lento do que os outros tipos de macaco.

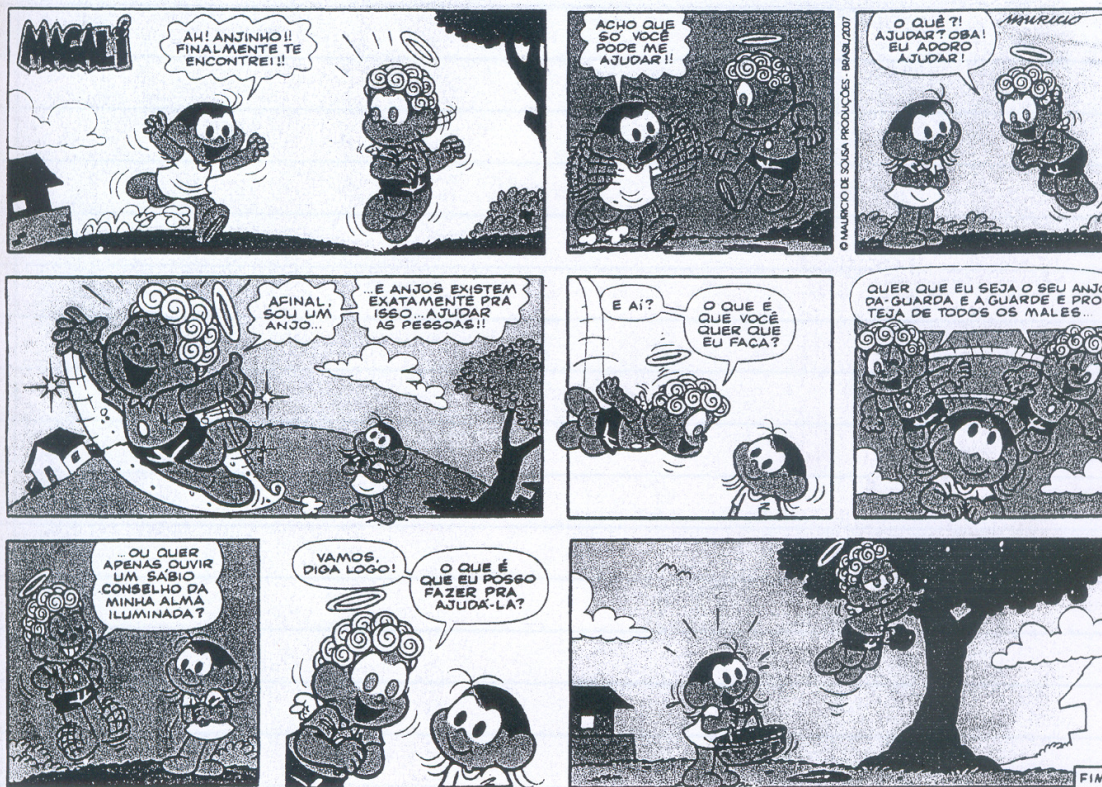
A alimentação dele é frutas, vegetais, insetos, passaros jovens e ovos.

Os hábitos do Macaco Preggo de peito Amarelo são diurnos.

As outras informações dele é que ele está ameaçado de extinção.



6 - Leia a história em quadrinhos e responda às questões abaixo.



a) As personagens da história são:

Cebolinha e Magali

Magali e Anjinho. C

Anjinho e Cascão.

b) De acordo com o texto, os anjos existem para ajudar, proteger e aconselhar as pessoas.

Certo

Errado C

c) Magali queria que:

Anjinho lhe protegesse.

Anjinho apanhasse maçãs para ela. X

Anjinho lhe desse conselhos.

d) Por que Magali disse que só Anjinho poderia ajudá-la?

R: Porque era muito alta e só o Anjinho voava no mundo. C

ANEXO IX

GRUPO 3 – GÊNERO POÉTICO

GRUPO 1 – GÊNERO POÉTICO

O bebê, pobre coitado - (professora RC) - O nosso grupo ficou de fazer uma análise sobre os textos poéticos. O primeiro texto “**O bebê, pobre coitado**”:

“O bebê, pobre coitado
O corpo todo pintado
Parece até que sofreu
Um sarampo temporão”

(professora RC) O grupo classificou este texto para ser usado na 1ª série. A gente achou ele um pouco pobre com relação à contexto porque...sarampo...As crianças hoje não conhecem o tema sarampo. E a gente achou que ele seria pouco usado porque é um texto pobre. A gente daria preferência para um outro tipo de texto.

Eu e Ele – (professora RC) - nós usaríamos na 1ª e 2ª série. Ele é muito criativo, divertido e ele fala bem a linguagem das crianças. Na visão e na experiência da gente ... a gente achou que ele é um texto que seria assim da vivência, do dia a dia que daria assim para fazer várias atividades com as crianças, numa proposta de melhorar o vocabulário, das brincadeiras, do dia a dia. A gente gostou muito desse livro. Tem um linguajar bem apropriado para a 1ª e a 2ª séries.

A Arca de Noé –(professora RC) - esse livro a gente gosta muito de usar. Foi unânime no grupo. Ele é de Vinicius de Moraes. Ele também tem “n” atividades que poderiam estar sendo propostas, tanto de 1ª até a 4ª série. É um livro que todo mundo usaria. É um livro bem ilustrado...bem apropriado para todas as séries.

De Bode a Vaca – (professora RC) - Para 1ª e 2ª séries. A gente achou também que ele é um livro com vocabulário pobre, apesar das rimas. A gente achou que teriam outros para estar trabalhando. Ele trabalha mais com a sonoridade. Poderia estar trabalhando listas, mas não sairia muito disso. É um livro muito limitado.

A Natureza – (professora RC) - É um texto que ficaria mais para as 3ª e 4ª séries – ele trabalha o tema Meio Ambiente. Acho que o professor poderia estar trabalhando s temas transversais como a poluição do meio ambiente, a conservação, e assim por diante. Estaríamos usando mais para as 3ª e 4ª séries. Não que não poderia usar para a 1ª e 2ª, mas nós classificamos para usar mais para as 3ª e 4ª séries.

Terezinha de Jesus - (professora RC) - Nesse livro aqui tem dois textos Terezinha de Jesus e houve uma polêmica...O tradicional daria para usar em todas as séries. Já o do Chico Buarque (aquele...O primeiro me chegou como quem chega...) nem todos tiveram a mesma opinião ou consenso. Na minha

opinião, que foi diferente da outra colega, se a gente for fazer uma interpretação pragmática do texto, não seria apropriado para as crianças até 4ª série. Não dá para eles discutirem este tipo de assunto porque é o momento da infância. Temos que respeitar o limite e a vivência da criança. Eu acredito que a gente poderia estar oferecendo outro tipo de texto. Se for na realidade dos alunos com quem eu trabalho. Como outras colegas trabalham com outra clientela...na opinião dela já poderia usar este tipo de texto, para trabalhar a questão da sexualidade.

Reciclagem – (professora RC) - É um texto simples, mas também muito rico para trabalhar as questões do meio ambiente, também a parte da interdisciplinaridade.

Canto de Natal – (professora RC) - Pode trabalhar a questão temática do Natal. É um texto que pode ser usado para todas as séries. 3ª e 4ª série falar do Menino Jesus. Dá para utilizar para todas as séries.

A Estrela – (professora RC) - esse texto é muito bonito pode ser usado para todas as séries e aqui mais para a 3ª e 4ª séries porque dá para fazer uma interpretação mais complexa, mais profunda...Uma interpretação a respeito da solidão que é o tema do que o poema está falando.

Uma palmada bem dada –(professora RC) - Esse aqui dá para trabalhar a partir da 2ª série. Tem várias atividades de trovinhas, parlendas e textos que dá para serem usados como texto de memória. Estar trabalhando na fase inicial da alfabetização com “preencher lacunas” “textos fatiados”...várias atividades propostas para a fase inicial de alfabetização. São vários textos que a gente achou que um é mais apropriado para uma etapa, outro para uma etapa mais avançada. E cada texto com um tipo de proposta. É a partir da 2ª série [...]

ANEXO X

GRUPO 3 – GÊNERO CONTO / ROMANCE

GRUPO 2 – GÊNERO CONTO / ROMANCE

Reinações de Narzinho – (Professora Mg) Esse foi o primeiro texto que a gente olhou e analisou. E o que nós achamos? Que ele é muito bom para 1ª a 4ª. Para a leitura. Para o professor como leitor... ele lê o texto para a 1ª e 2ª e para a 3ª e 4ª dá para trabalhar produção de texto mesmo. Fazer reescrita ou para fazer aquela atividade que a gente dá para a criança o texto curto para a criança falar o que precisa corrigir. O que ela mudaria. A gente acha que é bom para isso. E a gente já adotou, porque Monteiro Lobato desde a 1ª série a gente já está trabalhando.

O rabo do Gato – É ... a gente falou que isso não era conto. Mas aí ele é super interessante

– **Intervenção da pesquisadora:** *Por que ele não é um conto? –*

(Professora Fla) Relacionando com os outros textos...eu comentei com a “Mg”, nós falamos isso agora. Nem foi uma afirmação, mas uma dúvida. É um conto? Ou não é um conto?

(Professora Mg) Ele está descrevendo a ilustração. A ilustração é uma coisa muito bonita e que chama a atenção da criança. As crianças adoram esse colorido. Tem alguma coisa que chama muito a atenção, mas eu não vou conseguir falar porque sou muito difícil para expor. Mas assim, dá para trabalhar? Dá para trabalhar. Principalmente a gente que pega um texto e dá para recortar. Aquela criança que está lá no início da alfabetização...a gente dá as frasezinhas recortadas. Dá para digitar também . Quem tem esse privilégio de levar a criança lá para digitar o texto, É um texto que dá para digitar também.

– **Intervenção da pesquisadora:** *Espera aí, eu gostei dessa idéia de que não é um conto e depois vocês perguntaram se é um conto. Alguém aqui, dos colegas, do grupo, gostaria de ajudar a resolver esta questão?*

[...]

– **Intervenção da pesquisadora:** *Essas duas moças trouxeram para nós uma questão fundamental. Se nós estamos tratando aqui do gênero Conto e elas estão dizendo que esse pode não ser um conto elas estão nos fazendo pensar em uma coisa muito importante. Qual é a estrutura e a forma composicional desse gênero. O que está faltando?*

– **Intervenção da professora “W”:** Descrever a cena, personagens, época, local, a palavra mágica, uso de conectivos...isso.

– **Intervenção da pesquisadora:** Certo, então falta um conflito nesta história. Se eu quero trabalhar com o gênero Contos eu não vou conseguir trabalhar bem usando este livro. É isso que elas estão nos falando quando dizem: Isto não é um conto. Se eu quero que meu aluno aprenda a escrever bem um conto, não é fazendo circular esse tipo de texto na sala de aula, que consigo repertoriá-lo. Por mais simples que esse texto aparentemente seja para trabalhar com nossos alunos, isso não significa que ele vai ser bom para a finalidade a que me proponho a desenvolver. O texto bom é aquele que tem sentido e esse não parece que seja um texto com as características que vocês elencaram como sendo de um conto.

(Professora Fla) – Acho que poderia o professor digitar esse texto para trabalhar, por exemplo, a pontuação porque tem bastante parágrafos, falas né? ... diálogos, Nessa parte, mas como conto...

[...]

Intervenção da Assistente Técnica de Alfabetização da DERA – É isso mesmo que estão dizendo... esses livros chegaram para as escolas usarem na década de 80, quando a nossa concepção era essa, que devíamos começar pelo mais fácil, para depois ir para o mais difícil.

(Professora Mg) – Nós ficamos com medo de falar que o livro (O rabo do gato) era pobre.

– **Intervenção da pesquisadora:** porque a gente tem medo de errar. A gente acha que o erro nos expõe, mas na verdade a gente aprende com o erro. Naquela época nós indicávamos esse livro para o trabalho de alfabetização, porque a nossa concepção também era essa, que devíamos simplificar a língua escrita para facilitar a aprendizagem dos alunos. Lembro que só foi possível repensar esta concepção porque passamos por ela. Não vai longe, há cinco anos atrás estávamos trabalhando com vocês orientados pela idéia da tipologia textual e hoje já foi possível pensar o texto a partir do gênero do discurso a que pertence, o que muda a forma de trabalhá-lo na escola. Nós somos igual aos nossos alunos, nós também aprendemos a partir de um conhecimento anterior, que é parcial. Nós também avançamos nas nossas hipóteses.

(Professora Marl) – Eu fui alfabetizada em 1984 e minha professora usava muito esta coleção. Eu gostava tanto dela que quando comecei a dar aulas comprei a coleção toda para usar com minha classe.

Intervenção da Assistente Técnica de Alfabetização da DERA – mas ela era melhor que a cartilha, não é?

[...]

– **Intervenção da pesquisadora:** A questão não é se esse texto é bom ou ruim, a questão a ser pensada é se ele é um bom texto para trabalhar o gênero. É um texto narrativo, mas muito simplificado. Então fica muito aquém daquilo que seria um conto. É uma narrativa, mas tem a intenção de ser simples. Tanto é que cada frase está numa folha. Chamando a atenção da criança para uma parte menor. A

intenção é a simplicidade. Esse texto é uma sucessão de frases e aí quando a minha criança escreve textos nesse formato, eu acho ruim. Mas esse texto passa esta idéia. Com ele eu não amplio o repertório do aluno. O aluno faz aquilo que a escola ensina. Eu respondo com aquilo que eu conheço. Se eu não tenho repertório a minha produção tem que ser simples. E aí eu não entendo porque meu aluno escreve textos muito simples. Mas é porque ele aprendeu textos simples. Se eu quero que o meu aluno saiba ler e escrever textos mais complexos, eu tenho que dar a ele oportunidade de interagir com textos mais complexos.

A curiosidade premiada - (Professora Mg) Também é bastante diálogo, mas já tem aquela curiosidade. É um diálogo que chama mais a atenção das crianças e elas têm mais vontade de fazer também. E não tem só diálogo, já tem uma narrativa também. A gente colocou que dá para a 1ª e 2ª série, porque é próprio, da criança, a curiosidade. Dá para a gente ler para eles, trabalhando a oralidade, recontando a história.

Intervenção da Assistente Técnica de português da DERA – *A professora Mg está chamando a atenção para a temática da história que é a curiosidade da criança. A temática tem uma progressão ao longo da história. Tem um conflito a ser solucionado.*

Quase de verdade - (Professora Fla) – Dá para trabalhar em todas as séries. Ele é muito interessante porque usa muito a mitologia. Fala de Ulisses... que dá para ir introduzindo também para as crianças. Não é porque elas estão na 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries que elas não têm o direito ou a capacidade de aprender sobre mitologia ou outros assuntos assim. Às vezes nós ficamos presas a um gênero ou a um tipo e não avançamos, não é? Por isso, achamos que este aqui dá para trabalhar em todas as séries e também dá para buscar outros textos sobre mitologia para completar este aqui.

– **Intervenção da pesquisadora:** *Concordam? Dá para trabalhar com textos que abordam a mitologia nas séries iniciais? Resposta do grupo: Sim.* – **Intervenção da pesquisadora:** *Ao ler reinações de Narizinho percebemos que Monteiro Lobato faz um diálogo interessante com alguns textos da mitologia. Logo, preciso conhecer um pouco da mitologia para entender melhor o que diz Lobato.*

[...] No dia em que fomos à classe da professora “Ln” (1ª série) os alunos nos informaram que tinham lido vários autores consagrados e citaram, inclusive, Clarice Lispector com muita naturalidade. Esses alunos estão interagindo com bons textos.

Passa adiante, senão vira elefante - (Professora Mg) – Bom para as 1ª e 2ª séries. Desperta o interesse pela leitura, É um convite à leitura. Desperta o interesse pelo livro. Porque ele é bem colorido e a criança vai para o colorido primeiro. Para a gente ler para eles ou para eles mesmos lerem quando estiverem entendendo. Ele convida a ler porque compara o livro com um elefante.

– **Intervenção da pesquisadora:** *leia a história deste livro para que todos a conheçam e possam ajudar nesta análise.*

(Professora Fla) – Lê a história.

– **Intervenção da pesquisadora:** *O que vocês acharam? Qual a intenção do autor do texto?* **Resposta do grupo:** (Muitos respondem ao mesmo tempo, a maioria indicando que a intenção do autor é valorizar os livros). – **Intervenção da pesquisadora:** *A intenção é passar um valor. Oh... ler livro é bom! A autora pretende isso: passar um valor. Mas nós estamos trabalhando com textos de determinado gênero. Se olharmos com cuidado, o livro, veremos que ele chama atenção pela ilustração e diagramação. Parece que tem a intenção de ensinar também a desenhar um elefante porque ele vai traçando o contorno do animal no decorrer das páginas.*

(Professora Mg) – E se ele estiver na mesinha de leitura da classe... o aluno adora pegar.

– **Intervenção da pesquisadora:** *gente a “Sir” (diretora de escola e cursista do Letra e Vida) falou uma coisa que a gente não pode perder. Ela falou que o texto é argumentativo. O que precisamos lembrar é que a argumentação é própria dos gêneros “ensaio” e “artigo de opinião” e outros, mas não necessariamente é condição para o conto. O que não significa que não possa aparecer o argumento na narrativa, mas não é marca de sua forma composicional. Não é esse o enfoque desse gênero. Se eu quero ensinar meu aluno argumentar será que o argumento usado pela autora é um bom modelo (pela sua tromba podem entrar todas as idéias)? Esse é um bom argumento? Ou ainda: O seu corpo pode ficar cheio de letrinhas? É um bom argumento para convencer alguém a ler?*

(Professora Fla) – Elianeth...Esse é um livro daqueles que a gente lê, depois esconde..

– **Intervenção da pesquisadora:** *precisamos lembrar que o que estamos propondo aqui é pensarmos nas opções a serem feitas para fazermos circular bons textos na sala de aula. Eu só aprendo o gênero quando tenho contato com textos que atendem às características desse gênero. Esse livro pode estar no nosso cantinho de leitura, sem problema nenhum, mas na hora que tenho que escolher um texto do gênero para fazer análise de um conto bem escrito, ele não seria a melhor opção. Ele é bonito, é colorido, mas não tem a intenção de contar uma história com o conteúdo e a composição de um conto.*

– **Intervenção da Diretora (Sir):** E para levar para casa... como fruição ...Ele chama a atenção.

– **Intervenção da pesquisadora:** *Esse e qualquer outro material escrito. Ele chama a atenção, mas eu tenho que saber do seu limite no que se refere à aprendizagem do aluno leitor. Eu posso usar a cartilha ... O livro diático... Posso, mas tenho que saber do seu limite. Porque senão o aluno não avança. Posso usar também porque eu posso potencializar o material. Vocês não fazem isso todo dia?*

A Ilha do tesouro - (Professora Mg) – Nós temos dois volumes com a mesma história e aí a gente pensou... Ah! Esse aqui é mais interessante, chama mais atenção (a adaptação de Ana Maria Machado para o romance A Ilha do tesouro), mas os dois têm a mesma história. Quem já passou por ele (a adaptação) e a professora leu desde a 1ª série, quando ele se encontrar com este (texto original) ele vai saber que a história é bonita. Ele não vai dizer...isso aqui é grosso...É uma forma da gente incentivar a leitura lendo primeiro esse aqui (adaptação). Por que ele está bonito, está colorido e separado certinho, por capítulo, por história. Então dá para trabalhar desde a 1ª série. Lendo para ele ou dando uma parte para o aluno fazer revisão, para o aluno ver se tem coisa para mudar ou não. Porque a gente acostuma muito dar texto dos próprios alunos para o aluno fazer revisão, A gente não tem costume de dar texto culto para o aluno revisar. Esse tipo de conto é a forma ideal.

Intervenção da Assistente Técnica de Alfabetização da DERA – *Você está falando de análise de textos bem escritos?*

(Professora Mg) – Isso mesmo. Análise de textos bem escritos.

Intervenção da Assistente Técnica de português da DERA – *O que você me diz dos autores?*

(Professora X)– Este aqui é da Ana Maria Machado. Ela já tem a visão voltada para criança. O outro autor já não tem o foco na criança. Ele visa mais o adolescente. Então a linguagem é diferente. Apesar da história ser a mesma a outra vai ter uma riqueza de detalhes maior, porque ele está focando o público juvenil. O que está na mão da Mg tem ilustrações que seduzem a criança e o outro não, mesmo a história seja a mesma.

– **Intervenção da pesquisadora:** *Então, se um seduz mais que o outro como eu organizo o trabalho com esses livros?*

(Professora Fla) – O da Ana Maria Machado dá para trabalhar de 1ª até a 4ª série, já o outro nós limitamos apenas para a 3ª e 4ª séries. O primeiro a gente pode ler para os alunos, não para eles fazerem alguma atividade depois. Ler apenas pelo prazer de ler. Para levar um texto diferente para eles. Porque às vezes o professor fica focado na poesia e na música que são mais fáceis e por que não levar um texto diferente, como esse?

– **Intervenção da pesquisadora:** *Você está falando por que não levar? Ou está afirmando que precisa levar esse gênero textual para a sala de aula? R: Precisa.*

– **Intervenção da pesquisadora:** *Concordam? Eu estou no início do ano letivo. Meus alunos não sabem ainda ler e escrever. Eu vou trabalhar com esse texto?*

R: *Sim (muitos responderam afirmativamente sem titubear).* – **Intervenção da pesquisadora:** *Então, tem os dois títulos. O da Ana Maria Machado é escrito na linguagem da criança e eu posso e devo usar textos clássicos adaptados para as crianças, na classe. Existem excelentes adaptações de clássicos. Mas eu também posso e devo mostrar para ele o original, explicando que essa história sai daqui. Aqui ela está completa. Para que a criança saiba que ele pode buscar no*

original o texto por inteiro e, quem sabe, queira levar para casa, para que seus pais leiam para ele o outro.

(Professora X)– Eu tive uma situação este ano que eu li para eles o Nascimento do Visconde, de Monteiro Lobato, e no outro dia passou na televisão, no Sítio do Pica-pau Amarelo e eles chegaram na classe falando que o texto que eu li tinha coisas que não viram no programa da TV. Eles já fazem esta reflexão. Que o livro tem uma riqueza de detalhes que a televisão não mostra.

(Professora Mg) – Falaram para mim... Mas esse livro para a 1ª série? E eu disse que nem se for para ter na lista e o aluno saber que existe, a gente precisa levar.

– **Intervenção da pesquisadora:** *E se você resolvesse trabalhar com a 1ª série esses livros (A Ilha do tesouro), como você leria?*

(Professora Mg) – Leitura em capítulo.

– **Intervenção da pesquisadora:** *E qual a finalidade da leitura em capítulo? Não selecionar um capítulo, mas ler seqüenciado, qual o objetivo dessa leitura?*

(Professora RC) – O ano passado eu fiz a leitura, na minha 2ª série, dos contos de Grimm. Eu li o livro inteiro, bem extenso e bem grosso. Fiquei praticamente quase dois bimestres fazendo a leitura. É interessante que as crianças adquirem o gosto de ler e no final do livro elas pediram para ler novamente alguns trechos do livro, então a gente vê que eles vão adquirindo, mesmo a criança que não tem muito recurso, não tem material em casa. A gente consegue fazer a criança ter o prazer de ler.

Intervenção da Assistente Técnica de português da DERA – *Acho que o que nós fazemos aí é formar o comportamento de leitor, não é? Nós temos esse papel.*

– **Intervenção da pesquisadora:** *O livro quando é longo não dá nem pra nós, leitores convencionais, lermos de uma só vez. O que nós estamos mostrando para eles é que é possível pegarmos uma história e lermos essa história por partes, para que você conheça o todo da história. Você não precisa ler toda uma história de uma vez. Isso é constituição de procedimentos de leitor. Quando eu pego O Corcunda de Notre Dame para ler, eu preciso ler em partes. Eu preciso mostrar para o meu aluno que é assim que a gente lê um livro volumoso.*

Mata – Contos do Folclore Brasileiro - É um livro perfeito para todas as séries. Nós só ressaltamos, que para a primeira série, apesar de poder ler todos os textos, eu leria antes e selecionaria porque às vezes eles ficam com muito medo. Eles são muito pequenininhos e não convém...tem um aqui que fala da morte.

– **Intervenção da pesquisadora:** *O que ela está falando para nós é que o professor tem que ler previamente o que lerá para as crianças porque precisa selecionar. Não só porque as crianças podem ficar com medo, mas para saber se*

o texto vai atender a finalidade que tem em mente. É o que estamos mostrando hoje...

[...]

Viagens com tia Clara (Professora Fla) – Ele dá para trabalhar também de 1ª à 4ª séries . “Ale” você que estava comentando sobre este livro.... **(Professora Ale)** É verdade eu disse que tem receita... e dá para trabalhar esse tipo de texto. Eu já trabalhei e as crianças gostam porque é um jeito diferente da história. Você passa uma estrutura diferente. Tem regras também. Nesse livro tem várias atividades diferentes dos outros livros que a gente viu.

(Professora Fla) – É eu estou vendo agora... o livro fala do Marco Pólo, da história do macarrão, então é uma coisa importante para falar para a criança como informação.

– **Intervenção da pesquisadora:** *E isso é um conto?*

(Professora Fla) – Eu não sei se isso é um conto.

– **Intervenção da pesquisadora:** *Vamos ver... Ele começa com “Era uma vez” para em seguida passar receita, informações...*

Intervenção da Assistente Técnica de português da DERA – *Ele tem o enfoque na nutrição, não é?*

– **Intervenção da pesquisadora:** *Ele tem a finalidade de informar sobre a história do pão, não é mesmo? E ele traz essas informações. É um texto que traz misturados uma série de gêneros e formas composicionais, dentro dele.*

Intervenção da Assistente Técnica de português da DERA – *Esse livro chegou às escolas para um projeto de ciências. A preocupação do autor é aproximar as informações e dados nutricionais sobre o pão, para as crianças de 1ª a 4ª séries. [...] Mas a intenção dele é o enfoque nutricional.*

– **Intervenção da pesquisadora:** *Vamos pensar juntos. Nós às vezes temos a intenção de facilitar para o aluno e, ao invés disso, nós complicamos. Porque se a finalidade é passar informações sobre o pão, tem outra estrutura que é melhor, que é a receita, que ela falou. Tem o texto informativo que tem uma organização própria para socializar as instruções. Tem toda uma estrutura que é mais simples porque é própria. Nesse texto Viagens com Tia Clara o autor inicia com a estrutura do texto narrativo e depois mistura as coisas. Não tem aí uma progressão temática de um conflito. O que tem é a informação e a instrução (receita). Só que ele começa com “Era uma vez”...A intenção é facilitar para a criança, mas será que facilita se eu quero usar esse texto para trabalhar a estrutura e organização de um gênero? Quando eu lê “Era uma vez” o leitor põe em jogo suas estratégias de leitura e realiza inferências e predições, que nesse caso não se confirmam.*

O menino rola a Bola - (Professora Mg) – A “Fla” detestou esse livro. Nós pensamos se era uma poesia ou um conto, depois vimos que está escrito na

comanda da nossa atividade para problematizar se era poesia ou conto. Na minha opinião é poesia.

(Professora Fla) – Eu até comentei com a “Mg” que se fosse para trabalhar com poesias, tem outros textos melhores que este. Poesias muito mais ricas que estas, do Vinícius (de Moraes), da Clarice Lispector. Não que este texto não possa circular na sala, mas eu não selecionaria para minha sala.

– **Intervenção da pesquisadora:** *É isso mesmo. O que as meninas estão falando para nós aqui é que quando vamos selecionar um texto para circular na sala de aula, temos que prestar atenção nisso. Às vezes um texto deste, que não é poesia nem narrativa, pode ser muito interessante, mas não me ajuda a repertoriar a criança sobre a forma composicional de textos que circulam em diferentes esferas de atividades.*

(Professora Mg) – Até que a última frase aqui é bonita. (risos) É ...”*levando bem colorida os sonhos de uma vida*”. A época que ele foi escrito – a Ditadura – acho que ele tinha algumas intenções...

ANEXO XI

GRUPO 3 – GÊNERO INFORMATIVO CIENTÍFICO

GRUPO 3 – GÊNERO INFORMATIVO CIENTÍFICO

(Professora A) O nosso grupo estava enorme e foi difícil a comunicação. A gente não conseguiu fazer um trabalho de análise de cada texto, então ficou meio precário. Não ficou do jeito que nós gostaríamos. São todos textos informativos.

Cacaueiro – (Professora A) - O primeiro traz a história da planta – o chocolate – Ela é uma leitura bastante simples, objetiva e de fácil interpretação. Por isso a gente achou que ela é interessante para ser usada para todas as séries. Mesmo porque é curiosidade e a criança adora tudo o que diz respeito à animais...tudo o que é texto informativo. Até mesmo como pretexto para pesquisa depois, não é? Buscar outras fontes, pesquisar outras frutas, nesse caso. No caso da 1ª série a gente entendeu que dá para trabalhar esse texto. A criança com o texto na mão mesmo, o professor conduzindo a leitura, sendo o leitor...eles acompanhando a leitura. E daqui, usaria para outras atividades, como listas de frutas, pesquisas de outras frutas também, da nossa região, que é da vivência deles. E também a descoberta do chocolate, porque aqui diz que ele é bem branquinho, como que acontece o processo para ele ficar da cor do chocolate? Nas outras séries daria para ir mais profundamente porque tem a questão geográfica de onde vem o cacau... de onde originou. Aí dá para ir mais fundo na informação mesmo.

Revista Recreio - (Professora A) – Ela é totalmente própria para todas as crianças e até para gente adulta porque ela é super colorida e com textos diversos. Tem muito texto diferente. Tem Histórias em Quadrinhos, tem curiosidades, tem jogos. Um nós achamos sobre família, sobre a estrutura familiar hoje. Tem até de ética, cidadania, convivência. Temas super atuais e que toda a criança gosta. A “Mg” disse que sempre usa na sua classe. Ela estava comentando comigo que é importante para fazer com que a criança adquira a postura de leitor mesmo. É hora de leitura a gente distribui...não dá para todos...a escola recebeu um número que precisa por em duplas...Nós vamos ler tal artigo...sobre o meio ambiente...ou escolham o que nós vamos ler. Para ele ter essa noção de leitura, mesmo sem saber ler já ter uma convivência mais direta com tipologia textual, com a estrutura do texto, a linguagem. Isso enriquece porque depois tem aqueles mais espertos que usam os argumentos que viu aqui para por nos seus textos. Para as outras séries é uma fonte muito rica de pesquisa.

– **Intervenção da pesquisadora:** E para a 1ª série não? **R:** (pausa) Também...até como informação – **Intervenção da pesquisadora:** A 1ª série não escreve texto científico? **R:** Escreve (de forma insegura) – **Intervenção da pesquisadora:** Sim ou não? **R** Sim (com ênfase).) – **Intervenção da pesquisadora:** O aluno desde o início da alfabetização deve ler e escrever textos informativos científicos.

Intervenção da Assistente Técnica de Língua Portuguesa da DERA – Ele participa de práticas de leitura e escrita de textos informativos científicos? **R Sim.**

(Professora W) – Participa e se ela não sabe ler convencionalmente, tem o professor como escriba

– **Intervenção da pesquisadora:** *Isso ... [...] O professor pode ser o escriba. Desde que tenha alguém para ler e escrever dentro da classe este texto deve circular ali.*

(Professora FI) – Eu levei muitas revistas Quatro Rodas para minha sala (1ª série) e aquele jornal Estadinho...Eles amam...Eu acho interessante porque eu tenho alunos que lêem assim com um domínio muito grande e outros nem tanto, então um lê para o outro...e o outro sente aquela necessidade de ler também. Outro dia eles estavam lendo e no final da revista (Quatro Rodas) tem uma tabela de preços e eu achei interessante porque eles pegaram uma régua e foram olhando os preços de todos os carros...eu achei muito interessante.

– **Intervenção da pesquisadora:** *Procedimento de leitor. Para facilitar a leitura nas linhas, usa-se uma régua. Então gente... A revista Quatro Rodas está circulando numa 1ª série. Tem texto informativo nessa revista? Tem, não é? Porque vem descrevendo o carro, as marcas, etc...Que é diferente do texto do livro didático. No livro didático o texto começa com “Você sabia?” porque reproduz o texto do Estadinho e da Folhinha que são interessantes porque estão adaptados à linguagem de nossas crianças. Agora, fazer circular também esse outro estilo de texto, presente em revistas especializadas, para que não ocorra um baque quando o aluno tiver que ler ou produzir um texto informativo científico em séries mais avançadas. Aí ele já vai ter conhecimento a respeito. É fundamental que não seja um trabalho só com textos simplificados para o aluno. [...] Eles aprendem...vejam as crianças em fase pré-escolar que já sabem tudo sobre dinossauros, inclusive as informações técnicas de cada espécie desses animais pré-histórico. Dizer que as nossas crianças não aprendem as questões científicas porque isto é muito complexo para eles, é minimizar a inteligência das nossas crianças. Aquilo que eles têm oportunidade de conviver, eles aprendem [...]*

Intervenção da Assistente Técnica de Língua Portuguesa da DERA – *Acho importante porque o grupo analisou que esse é um gênero que tem uma linguagem clara, objetiva, concisa. Vocês atentaram para esse detalhe. É diferente do poético que tem outro enfoque e que não tem esta preocupação. O informativo científico é claro...é objetivo. [...]*

Conheça um pouco sobre cães - (Professora A) - Este traz informações interessantes sobre cães. Três tipos...três fichas técnicas de cães de raças diferentes, de origens diferentes e com costumes diferentes. Do outro lado tem uma comando de atividade, sempre conversando...eu acho que numa espécie de

intertextualidade porque tem que ir buscando no texto informações que não estão muito explícitas. Mas é um desafio. Nós na nossa função de professores, às vezes a gente peca um pouco sobre isso porque a gente sempre usa o texto como pretexto, não é? E aí vai a criatividade de cada um com a sua sala, porque para a 1ª e 2ª séries eu penso que é uma atividade difícil para eles fazerem, mas quando a gente conduz é possível. E é interessante porque tudo isso faz a criança despertar o gosto para ir buscar livros e procurar informação e coisas novas. E depois nós conversamos que o texto do lobo “**O lobo e suas descobertas**” é mais claro e narra tudo sobre o lobo...e esse (**Conheça um pouco sobre cães**) é ficha técnica. A gente pensou: Olha que legal! São textos diferentes e dá para pegar uma ficha técnica e transformar num texto informativo e pegar o texto informativo e transformar numa ficha técnica. Dá para fazer esse tipo de produção de texto. Dá para fazer com a primeira série? Dá mas...

Intervenção da professora W – Logo de cara a gente achou que não. Por exemplo, a gente achou que para a 1ª série devia começar só pela ficha técnica primeiro.

Intervenção da pesquisadora – *Qual vocês acham que é mais difícil para a criança produzir, o texto informativo ou a ficha técnica?* **R:** A ficha técnica. –

Intervenção da pesquisadora – *E por que vocês querem começar pela ficha técnica?* (risos)

Intervenção da professora MI – No princípio nós pensamos que era o mais fácil, mas agora já estamos pensando diferente. Nós pensamos que era difícil.

Intervenção da pesquisadora – *Vocês não sabem o quanto é precioso isso que está acontecendo aqui, o que vocês estão falando. É isso mesmo, é essa reflexão que nós precisamos fazer aqui.*

Intervenção da Assistente Técnica de Língua Portuguesa da DERA – *É importante pensar sobre os saberes que envolvem a produção de um e que saberes envolvem a produção do outro.*

Intervenção da pesquisadora – *No SARESP(2005) caiu ficha técnica.*

(Professora A) – No começo nós pensamos uma coisa, mas achamos que estávamos erradas. Pensamos que era mais fácil levantar uma ficha técnica a partir do texto informativo do que o inverso.

(Professora MI) – mas esse era o meu problema. Eu penso que é muito complexo para uma 1ª série, como caiu no SARESP, a criança ler uma ficha informativa e depois produzir um texto informativo como caiu no SARESP.

Intervenção da professora A – É difícil porque eles não têm contato.

[...]

Intervenção da pesquisadora – *É complexo para o meu aluno de 1ª série porque ele não vivenciou.*

(Professora MI) – O problema está em nós mesmo, porque é um gênero que nós não trabalhamos. Então a gente acha que é complexo. Porque pensa um pouco, se a gente tem um texto informativo para o narrativo é fácil você olhar e observar os erros...Ele ta falando que o cachorro pesa 15 quilos, vive tantos anos...é mais fácil fazer isso para a ficha técnica, do que da ficha transportar para o narrativo. Mas isso é porque nós não sabemos. Mas é o que eu falei para você esta é a minha dificuldade. Por isso eu fiquei preocupada quando eu vi aquilo no SARESP, para a 1ª série. Eu não fui familiarizada com isso.

[...]

Intervenção da pesquisadora – *Se eu oportunizo para o meu aluno, deixa de ser complexo.*

(Diretora Sirl) – Eu tiro por mim, eu era professora de Português e já passei por vários SARESP. Eu nunca gostei muito de poesia. Não é um gênero que me atraia dentro da literatura. Eu gosto de conto e romance. Sempre que a gente ia ver o que meus alunos acertaram mais e erraram mais no SARESP, o maior número de erros era quando a questão abordava os textos poéticos. Eu não gostava e não tinha prazer de dar, nem de ler ...então eles também não iam bem. Eles não conseguiam porque eu não oportunizava para eles. Eu não gostava de ler e não gostava de dar. Dava o mínimo. Cumpria a parte prevista no planejamento, Mas não fazia como nos outros gêneros. Então quando ia analisar o desempenho dos meus alunos, nessa área, no SARESP, dava vergonha.

Intervenção da Assistente Técnica de Alfabetização da DERA – *Esta questão (ficha técnica) caiu no SARESP para verificar o item excelência. O desempenho considerado excelente previa a resolução dessa atividade. Muitos professores daqui tiveram alunos considerados excelentes, inclusive a professora “A”, e você me explicou porque. U quero que explique aos colegas agora...*

(Professora A) – Trabalhei não é? Quando vocês fizeram a capacitação e eu soube que iria cair texto informativo, eu pensei: Como será que vai cair isso? Eu e a professora “MJ” pensamos em tudo, trabalhamos o que foi possível, Mas quando chegou o SARESP e apareceu ficha técnica...isso nós não trabalhamos. E agora? E a criança deu conta... por quê? O que a gente trabalhou bem foi com as características do texto informativo. Como é que ele começa. O que é que tem que ter dentro dele. Demos alguns modelos e produzimos outros. Quando veio a ficha, eles com certeza deram conta. A gente subestima as crianças, mas eles entenderam e deram conta.

Intervenção da pesquisadora – *Eles estavam repertoriados porque eles conheciam o texto informativo. Eles não tinham como referência apenas o texto narrativo.*

(Professora A) – Então nós pensamos que para 3^a e 4^a séries esta tipologia textual é muito rica. **Intervenção da pesquisadora** – 1^a e 2^a também “A”.

(Professora A) – Também, mas as professoras de 3^a e 4^a ...eu queria completar que dá para usar tabela, comparação, leitura que está implícito aqui, que muitas vezes pega a criança da 3^a série porque ela lê e não consegue tirar os dados que estão ali. Por isso é importante trabalhar as outras séries no sentido de aprofundar e não só identificar o que está escrito ali. Ir além... construir...

ANEXO XII

MAPA DA DIRETORIA DE ENSINO – NOVEMBRO 2007

MAPA DA DIRETORIA - NOVEMBRO 2007

DIRETORIA DE ENSINO

REGIÃO DE ASSIS

Classes 1º ano		Número de alunos segundo suas hipóteses									
Escola	Nº de alunos	Pré-Silábica		Siláb. sem valor sonoro		Siláb. Com valor sonoro		Silábico-Alfabética		Alfabética	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
CCB	135	2	1%		0%	4	3%	6	4%	123	91%
JSF	42	5	12%		0%	8	19%	3	7%	26	62%
JGO	36	2	6%		0%	2	6%	2	6%	30	83%
AF	21	3	14%	1	5%	3	14%	2	10%	12	57%
NCG	37	2	5%		0%	2	5%	1	3%	32	86%
Total de alunos	271	14	5%	1	0%	19	7%	14	5%	223	82%

Classes 2º ano		Número de alunos segundo suas hipóteses									
Escola	Nº de alunos	Pré-Silábica		Siláb. sem valor sonoro		Siláb. Com valor sonoro		Silábico-Alfabética		Alfabética	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
CCB	187	5	3%	1	1%	3	2%	1	1%	177	95%
JSF	43	6	14%		0%	1	2%	1	2%	35	81%
JGO	38	1	3%		0%	3	8%		0%	34	89%
AF	29	3	10%		0%		0%	5	17%	21	72%
NCG	44	4	9%		0%	3	7%		0%	37	84%
Total de alunos	341	19	6%	1	0%	10	3%	7	2%	304	90%

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)