UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARÍLIA DE LUCENA COUTINHO-MONNIER

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM USO DE DIFERENTES MANUAIS DIDÁTICOS: O QUE FAZEM PROFESSORES NO BRASIL E NA FRANÇA? O QUE OS ALUNOS APRENDEM?

Recife
2009

MARÍLIA DE LUCENA COUTINHO-MONNIER

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM USO DE DIFERENTES MANUAIS DIDÁTICOS: O QUE FAZEM PROFESSORES NO BRASIL E NA FRANÇA? O QUE OS ALUNOS APRENDEM?

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.
Orientadora: Profª Drª Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife
2009

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C871p Coutinho-Monnier, Marília de Lucena.
Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem os professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? / Marília de Lucena Coutinho-Monnier. – Recife, 2009.
419 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.
Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Educação - Brasil x França. 3. Práticas de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

372.4 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-41)

MARÍLIA DE LUCENA COUTINHO-MONNIER

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM USO DE DIFERENTES MANUAIS DIDÁTICOS: O QUE FAZEM PROFESSORES NO BRASIL E NA FRANÇA? O QUE OS ALUNOS APRENDEM?

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 30/11/2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Eliana Borges Correia de Albuquerque

1º Examinador/Presidente

Profª Drª Ceris Salete Ribas Silva

2º Examinador

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

3° Examinador

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

4º Examinador

Profª Drª Andrea Tereza Brito Ferreira

5º Examinador

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Eliana, sempre!

Sete anos se passaram desde que você começou a me orientar pela primeira vez. Nesse tempo, mostrou-se sempre tão cuidadosa, interessada, confiante em mim, no meu trabalho, dando-me tantas oportunidades de me "fabricar" como pesquisadora/autora que uma página não seria suficiente para tudo listar. A cada discussão, eu saía "renovada" de idéias! Seu humor, sua disponibilidade, sua "paciência" nunca me deixaram acreditar que essa tese era uma tarefa acima das minhas forças. Os momentos menos felizes são de minha inteira responsabilidade! A você eu só tenho a dizer: muito obrigada!

A Anne-Marie Chartier, minha orientadora no doutorado sanduíche, e minha "mãe" na França (como ela gostava de dizer!),

Obrigada pela disponibilidade em me ouvir, em me ensinar, por abrir as portas das escolas francesas para que eu pudesse realizar essa pesquisa, pelas aulas tão "apaixonantes" e "entusiasmantes" sobre a alfabetização! Muito obrigada, ainda, pela acolhida sempre tão carinhosa, tão calorosa nos dias gelados de inverno e, sobretudo, pelos ensinamentos tão preciosos que me ajudaram a compreender como é a vida no "meu novo país".

A Elisangela, Consuelo, Fabiana, Claudia, Nildenha, Maria dos Anjos, Guillemette e Marie,

por terem aceitado participar desta pesquisa e terem me recebido em suas salas de portas abertas. Pela disponibilidade de sempre, pela confiança, por terem compartilhado comigo oito meses de infinitas aprendizagens, muito obrigada!

A Tereza, Dominique e Sandrine,

que muito embora não tenham sido citadas nesta pesquisa, me receberam, sempre com muita atenção e cuidado, em suas salas de aula, ajudando-me a conhecer melhor os seus cotidianos, não muito diferentes dos de muitas

professoras, permitindo-me ver com “olhos mais amplos” os dados de tese.

A Carmen Brito,

por todo auxílio nos momentos de coleta de dados em Teresina e pelos agradáveis momentos em que estivemos juntas. Sem sua ajuda, essa pesquisa jamais poderia ter sido realizada em Teresina.

Aos alunos das professoras observadas,

pela incrível disponibilidade em participar deste estudo realizando as atividades propostas muitas vezes longas e cansativas, pela seriedade com a qual atenderam aos meus pedidos de estarem presentes nos dias de aplicação dos testes e pelos sorrisos tão sinceros.

Aos professores Telma Ferraz (minha professora desde a graduação) e Artur Morais,

obrigada por todas as aulas, pelos momentos ricos de discussões e por todas as valiosas contribuições que vocês sempre trouxeram ao meu trabalho e à minha formação como pesquisadora. “Trabalhadores incansáveis”, vocês são exemplos de profissionalismo, ética e dedicação às causas educacionais.

A Jaque,

sempre disponível para me ajudar e que, com muita presteza e carinho, encontrava espaço na sua agenda para me auxiliar na coleta de dados junto aos alunos e professoras, sendo grande incentivadora do meu trabalho desde os anos de 2001. Obrigada, amiga!

A Margareth (minha querida amiga “boa-Má”),

pelo constante interesse pelo meu trabalho, pelas leituras atentas dos meus escritos, pelas horas “desperdiçadas” na fabricação de gráficos, por partilhar tantos momentos especiais de minha vida, por essa amizade tão sincera.

A Déa,

pelo ouvido atento, pelas horas de “terapia” ao telefone, pelas deliciosas discussões sobre “sistema e código” e por tantas outras menos acadêmicas, por ser a “tampa da minha panela”!

As amigas mais que queridas Célia, Lúcia, Náthi e Day,

pelo interesse no meu trabalho, pelos momentos de ricas discussões (ainda que nem todas “entendessem” de educação) e escuta atenta às minhas “queixas” e descobertas!

A Alex,

pelas discussões enriquecedoras, pelas sugestões feitas em meu trabalho, pelas risadas e “pãezinhos de chocolate” nas ruas de Paris que me trouxeram dias mais felizes naquele inverno cinza.

As “meninas do CEEL”, Ana Catarina, Ana Gabriela, Érika, Luíza, Carmen, Priscila, Juliana, Fátima pelos momentos divertidos e “inesquecíveis” de preparação de material, formação de professores, corridas às escolas e, sobretudo, pelas vezes que “sonhamos” com o uniforme rosa *ton-sur-ton* que usaríamos no CEEL.

Ao Colégio Marista São Luís, ainda em 2005, representado por Tereza Cahú, Ir. Ailton, Lucrécia, Ana Cristina, Ana Maria e, especialmente, a amiga Vandréa, pela compreensão nos momentos de ausência quando eu freqüentava as aulas do doutorado, pelo incentivo para que eu participasse de atividades que, muitas vezes, aconteciam no período das aulas.

Aos funcionários da Pós em Educação, em especial, a Morgana, Shirley e ao meu mais que querido João

por todo o apoio, paciência e solicitude diante dos meus pedidos.

A Márcia, Paulo e Adelbar,

pela ajuda na formatação, na organização e na impressão dos materiais, pela disponibilidade e pela IMENSA paciência que tiverem comigo, todo o tempo!

A Vinz e Náthi,

Vinz que facilitou minha vida com sua ajuda na minha página na Internet e dicas na interpretação dos gráficos e Náthi que me ajudou a caminhar de maneira mais segura no mundo “extraterrestre” dos gráficos.

A minha mãe,

por sempre ter estado ao meu lado, por ser exatamente o que ela é e por ter me ajudado a ser como eu sou.

A Bruno, meu irmão,

pelo carinho, torcida e “curiosidade” pelo meu trabalho.

A meu pai,

pelo incentivo nas horas difíceis, pelo orgulho da filha “doutoura-professora” e por acreditar que a “Unesco” precisa de mim!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

pela concessão das bolsas de estudos para realização de parte do doutorado no Brasil e no exterior.

A Monique e Jean-Pierre,

pela torcida por meu sucesso, por fazerem com que eu me sinta “em casa”.

A Sirlene,

amiga incansável, sensível, cuidadosa, carinhosa, ouvinte, falante (!), solidária, leitora atenta dos meus escritos, meu braço direito, minhas pernas, meus dedos “além-mar”! Eu estava longe, mas sabia que toda a “logística” de entrega dessa tese estava organizada! Sua solidariedade e disponibilidade tornaram a reta final dessa tese possível! “Você é na minha vida”!

A toi, mon amour!

Pour tout, tout le temps, tous les jours, du matin au soir, pour toujours !

RESUMO

A presente pesquisa investigou as práticas de professoras que lecionavam na alfabetização e adotavam manuais didáticos com diferentes perspectivas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, assim como, as possíveis relações entre o ensino promovido e o desempenho dos aprendizes. Participaram do estudo oito professoras (seis brasileiras e duas francesas). Buscamos analisar como elas construíam e desenvolviam as atividades para alfabetizar seus alunos e como os manuais didáticos eram utilizados. Um grupo de 47 crianças, também compôs a nossa amostragem. Como procedimentos metodológicos, realizamos em média quinze observações individuais, divididas em três períodos distintos. Examinamos os manuais didáticos utilizados pelas mestras. Além disso, a cada etapa da coleta, realizamos testes diagnósticos com os alunos a fim de avaliar seus avanços no tocante ao domínio do sistema de escrita alfabética (SEA). Enfim, realizamos entrevistas com as professoras. A análise dos dados revelou que os livros didáticos apresentavam uma grande diferença na natureza das atividades propostas, indo desde proposições mecanicistas, associativas, com grande ênfase no ensino das correspondências fonográficas e leitura de textos cartilhados até as proposições mais reflexivas, com a presença de textos de circulação social. No que diz respeito à dinâmica de sala de aula, todas as mestras utilizaram o manual em suas práticas e duas docentes (brasileiras) demonstraram centrar suas rotinas alfabetizadoras quase que exclusivamente no uso desse material. As outras professoras utilizavam-se do mesmo como sendo mais um apoio à organização do trabalho pedagógico. Constatamos que as seis mestras (brasileiras e francesas) desenvolviam atividades de alfabetização que priorizavam o trabalho de identificação, comparação, composição e decomposição de palavras, contagens de letras e sílabas, formação de palavras, além da leitura bastante frequente de textos literários, com prioridade nos materiais curtos, lúdicos e rimados, embora apenas as professoras francesas e uma brasileira tenham se utilizado deles sistematicamente para o desenvolvimento de uma prática de exploração da consciência fonológica. Quanto aos alfabetizandos, constatamos desde o início uma grande disparidade nos níveis de apropriação da escrita entre os alunos franceses e os brasileiros. Os primeiros demonstraram maior domínio do SEA, tendo ingressando na classe da alfabetização com hipóteses que incluíam a identificação de muitos fonemas e de seus correspondentes gráficos.

Embora os alunos brasileiros também tenham avançado em suas hipóteses ao longo do ano e da grande maioria encontrar-se no nível alfabético na última etapa da coleta de dados, os desempenhos nas atividades de leitura e escrita de textos obtiveram índices extremamente baixos. Enfim, os dados aqui examinados evidenciam que as docentes buscavam desenvolver rotinas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita e que forjavam suas práticas alfabetizadoras a partir da criação de « métodos próprios », além disso, a avaliação das relações entre as diferentes escolhas teórico-metodológicas de alfabetização e o desempenho dos aprendizes, precisa levar em conta inúmeros aspectos, como por exemplo, o nível de conhecimento que os alfabetizandos possuem da leitura e escrita no início do ano letivo.

Palavras - chave: Metodologias de alfabetização. Práticas pedagógicas. Sistema de escrita alfabética. Desempenhos escolares. Fabricação do cotidiano.

RÉSUMÉ

La présente recherche investigua les pratiques des enseignantes de classes de CP travaillant avec divers manuels didactiques proposant différentes méthodologies d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il s'agissait d'établir les possibles rapports existants entre l'enseignement dispensé et les résultats obtenus par les élèves. Dans notre étude participèrent huit enseignantes (six brésiliennes et deux françaises). Les pratiques de construction des activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture furent analysées. La manière dont les manuels didactiques étaient utilisés a été étudiée. 47 enfants intégrèrent nos recherches. Dans notre méthodologie, nous procédâmes, à quinze observations individuelles environ sur trois périodes distinctes. Nous analysâmes également les cinq manuels scolaires utilisés par ces enseignantes. A chaque étape de la collecte, nous soumîmes aux élèves des tests de diagnostiques afin d'évaluer les progrès réalisés dans la maîtrise du Système d'Ecriture Alphabétique (SEA). Des entretiens avec les enseignantes furent réalisés. L'analyse des manuels révéla de grandes disparités dans la nature des activités proposées pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, allant des propositions mécaniques, associatives, avec un fort accent sur l'enseignement des correspondances phonographiques et la lecture de textes dépourvus de sens, jusqu'aux propositions portant plus à la réflexion avec la présence de textes qui circulent socialement. Concernant la dynamique de classe, toutes les enseignantes s'appuyaient sur leur manuel dans la pratique et deux maîtresses brésiliennes suivaient presque exclusivement les activités de leur manuel. Les autres professeurs s'aidaient de ces supports afin d'organiser leur travail pédagogique. Nous avons constaté que six enseignantes (brésiliennes et françaises) ont développé des activités d'alphabétisation privilégiant le travail d'identification, de composition et de décomposition des mots, de comptage des syllabes et des lettres, la formation des mots, en plus de lectures de textes de littérature, avec en priorité des textes courts, ludiques, rimés. Seules les enseignantes françaises et une brésilienne se servaient de ces textes en tant que support de travail dans une pratique systématique de l'exploration de la conscience phonologique. S'agissant des niveaux d'appropriation de la lecture et de l'écriture, des écarts dès le début de l'année scolaire ont été observés entre les élèves français et brésiliens : les premiers débutèrent l'année avec une meilleure maîtrise du SEA et possédant une hypothèse d'alphabétisation

permettant l‘identification de plusieurs phonèmes et de leurs correspondances graphiques. Bien que les élèves brésiliens firent des progrès en matière d‘hypothèse d‘écriture, et atteignirent dans leur large majorité le niveau alphabétique dans la dernière phase de la collecte de données, leurs performances en lecture et en écriture restèrent faibles. Enfin, les données ont révélé que les enseignantes développaient des routines systématiques dans l‘enseignement de la lecture et de l‘écriture et se forgeaient des méthodes propres. Par ailleurs, l‘évaluation des rapports entre les différents choix théorico-méthodologiques d‘alphabétisation et les performances des apprenants a mis en relief la nécessité de prendre en considération de nombreux aspects, comme par exemple, les niveaux de connaissances par les enfants dès leur entrée au CP.

Mots clé: Pratiques pédagogiques; Système d’écriture alphabétique. Méthodologies d’alphabétisation. Performances scolaires. Fabrication du quotidien.

ABSTRACT

This study investigates literating practices among teachers who use schoolbooks according to specific contents of teaching in reading and writting. We try to determine the connections between the types of learnings and the effective outcomes. In our study, eight teachers have participated (6 Brazilians and 2 Frenchs). We observed the way they built their teaching works about reading and writing and how they used their schoolbooks. The study also included the assessment of 47 children. Over three periods of the data collection, the performances of fifteen individuals were methodically analysed. The five school books used by the teachers were also analysed. As the collection were proceeding through the year, the pupils of each teacher were tested at the end of each period to assess their progress in the field of the Literacy and Writing Systems (LWS). Finally, the teachers were interviewed. From the analyses regarding the schoolbooks assessment, we could ascertain significant differences if we compare their works characteristics in reading and writing. These differences ranged from mechanistic and associative suggestions, (with great emphasis on teaching phonographic correspondences, reading meaningless texts), to more reflective suggestions and texts socially widespread. About the dynamics of the class, every teacher used the teaching book during their practices and two brazilian teachers almost used a unique material. The other teachers considered the manual as a mere teaching aid. Considering this fact, our work further showed that six teachers were using literacy works giving high importance to word identification, comparison, assembling and disassembling, scores of letters and syllables, construction of words as well as frequent reading literature. Though, even if priority was broadly given to short, playful and rhymed texts, the French teachers and one the two Brazilian teachers preferred to use these materials systematically in practices to stimulate phonological awareness. As for two other Brazilian teachers, we observed they used to focus their literating works on a rote learning of phonographical correspondences. We observed a great disparity among the Brazilian and French classmates, since most of these latest were starting at school with early LWS skills and hypotheses of identification of phonemes and their matching graphemes. Although most of the Brazilian children had progressed in hypotheses throughout the school year, and as they reached some literacy level at the end of the data collection, we must however deplore very low results in reading

and writing texts.To conclude, the collected data showed that the teachers were trying to develop systematic educational routine for their reading and writing classes. They further proved to be genuine creators of « individual methods of teaching ». In addition to assessing the linkage between the different theoretical and methodological choices in literacy, we must consider for instance, the skills and experience in reading and writing of the learners at the beginning of the school year.

Key words: Literacy methodology; Pedagogic practices. Literacy and writing systems. Scholar performances. Day-creativity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tirinha Mafalda 1 27
Figura 2- Tirinha afalda 2 38
Figura 3- Tirinha Mafalda 3 115
Figura 4- Tirinha Mafalda 4..... 100
Figura 5- Leitura de Palavras – Alegria de Saber..... 161
Figura 6- Cópia de letras – Alegria do Saber 163
Figura 7- Atividade de Identificação - Alegria de Saber 165
Figura 8- Atividade de Cópia – Português – uma proposta para o Letramento.. 170
Figura 9- Atividade de Formação – Português – uma proposta para o letramento 172
Figura 10- Formação de palavras – Português – uma proposta para o letramento 173
Figura 11- Atividades de leitura..... 184
Figura 12-: Atividades de escrita..... 186
Figura 13- Comparação de palavras..... 187
Figura 14- Exploração da relação som/grafia..... 189
Figura 15- Exploração da ordem alfabética..... 190
Figura 16- Atividades de Identificação de aliteração..... 192
Figura 17- Identificação de aliteração em palavra (escrita)..... 192
Figuras 18- Atividades de Identificação de rima..... 193
Figura 19- Sumário – LD Super Gafi..... 199
Figura 20- Atividades de exploração de sílabas e letras – LD Super Gafi..... 200
Figura 21- Atividades do Caderno de Exercício – LD Super Gafi..... 202
Figura 22- Atividades de leitura..... 204
Figura 23- Leitura de textos – LD Super Gafi..... 205
Figura 24- Atividade de exploração gramatical 208
Figura 25- Atividades de exploração dos tipos de letras – LD Super Gafi..... 208
Figura 26- Atividades de exploração fonema/grafema – LD Super Gafi 211
Figura 27- Atividades de exploração fonema/grafema – LD Super Gafi 211
Figura 28- Atividades de exploração de rima – LD Super Gafi..... 212
Figura 29- Atividades de Partição – LD Super Gafi..... 213

Figura 30- Romance – LD Les Régalades 217
Figura 31- Romance – LD Les Régalades 218
Figura 32 Romance - LD Les Régalades 219
Figura 33- Apresentação do Caderno de exercícios 1 - LD Les Régalades 221
Figura34- Apresentação do Caderno de exercícios 2 - LD Les Régalades 222
Figura 35- Leitura de textos – LD Les Régalades 223
Figura 36- Escrita/Treino caligráfico – LD Les Régalades..... 225
Figura 37- Escrita/Treino Caligráfico – LD Les Régalades..... 226
Figura 38- Atividades de Cópia – LD Les Régalades..... 227
Figura 39- Atividades de Exploração dos tipos de letras – LD Les Régalades 228
Figura 40- Atividades de Exploração da ordem alfabética – LD Les Régalades 229
Figura 41- Atividades de Identificação Oral de Fonemas – LD Les Régalades 231
Figura 42- Tirinha Mafalda 5 241
Figura 43- Tirinha Mafalda 6 366
Figura 44- Tirinha Mafalda 7 409

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual de alunos por níveis de competência na escala de compreensão da escrita (livre tradução) 32
Gráfico 2- Atividades SEA – LD Alegria do Saber 166
Gráfico 3:- Atividade SEA – LD Português – uma proposta para o letramento .. 175
Gráfico 4- Atividade SEA – LD Alfa e Beto 194
Gráfico 5- Atividade SEA – LD Super Gafi 214
Gráfico 6- Atividade SEA – LD Les Régalades 233
Gráfico 7- Atividades SEA – LD Alegria do Saber 236
Gráfico 8- Atividades SEA – LD Português – uma proposta para o letramento . 236
Gráfico 9- Atividade SEA – LD Alfa e Beto 236
Gráfico 10- Atividade SEA – LD Super Gafi 236
Gráfico 11- Atividade SEA – LD Les Régalades 237
Gráfico 12- Evolução da escrita – Elisangela 375
Gráfico 13- Evolução da escrita – Consuelo 375
Gráfico 14- Evolução da escrita – Fabiana 375
Gráfico 15- Evolução da escrita – Claudia 375
Gráfico 16: Evolução da escrita dos alunos – Nildenha 375
Gráfico 17- Evolução da escrita – Maria dos Anjos 375
Gráfico 18- Evolução da escrita – Guillemette 376
Gráfico 19- Evolução da escrita – Marie 376
Gráfico 20- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Elisangela 392
Gráfico 21- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Consuelo 392
Gráfico 22- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Fabiana 392
Gráfico 23- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Claudia 392
Gráfico 24- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Nildenha 394
Gráfico 25- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – M dos Anjos 394
Gráfico 26- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Guillemette 394
Gráfico 27- Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Marie 394
Gráfico 28- Leitura de Palavras – Elisangela 398
Gráfico 29- Leitura de Palavras – Consuelo 398
Gráfico 30- Leitura de Palavras – Fabiana 398
Gráfico 31- Leitura de Palavras – Claudia 398

Gráfico 32- Leitura de Palavras – Nildenha.....398
Gráfico 33- Leitura de Palavras – M dos Anjos 398
Gráfico 34- Leitura de Palavras – Guillemette.....398
Gráfico 35- Leitura de Palavras – Marie.....398
Gráfico 36- Leitura de palavras X Leitura de texto – Elisangela.....403
Gráfico 37- Leitura de palavras X Leitura de texto – Consuelo 403
Gráfico 38- Leitura de palavras X Leitura de texto – Fabiana 403
Gráfico 39- Leitura de palavras X Leitura de texto – Claudia.....403
Gráfico 40- Leitura de palavras X Leitura de texto – Nildenha 403
Gráfico 41- Leitura de palavras X Leitura de texto – M dos Anjos.....403
Gráfico 42- Leitura de palavras X Leitura de texto – Guillemette 404
Gráfico 43- Leitura de palavras X Leitura de texto – Marie 404

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Atividades de Leitura – LD Alfa e Beto 184
Tabela 2- Atividades de Escrita – LD Alfa e Beto 185
Tabela 3- Atividades de Comparação – LD Alfa e Beto 187
Tabela 4- Atividade de contagem – LD Alfa e Beto 188
Tabela 5- Atividade de Exploração – LD Alfa e Beto 189
Tabela 6- Atividade de Identificação – LD Alfa e Beto 191
Tabela 7- Atividades de leitura – LD Super Gafi. 203
Tabela 8- Atividades de escrita – LD Super Gafi 205
Tabela 9- Atividades de Exploração – LD Super Gafi 207
Tabela 10- Atividades de Formação – LD Super Gafi 209
Tabela 11- Atividades de Identificação – LD Super Gafi 209
Tabela 12- Atividades de Partição 213
Tabela 13- Tabela de progressão – LD Les Régalades 220
Tabela 14- Atividades de Leitura – LD Les Régalades 223
Tabela 15- Atividades de Escrita – LD Les Régalades 225
Tabela 16- Atividade de Exploração – LD Les Régalades 228
Tabela 17- Atividades de “Formação” – LD Les Régalades 229
Tabela 18- Atividades de Identificação – LD Les Régalades 230
Tabela 19- Atividades de Partição – LD Les Régalades 232
Tabela 20- Períodos da coleta de dados 243
Tabela 21- Total geral das observações das aulas realizadas 243
Tabela 22- Quantitativo de aulas analisadas 245
Tabela 23- Rotina Professora Elisangela 247
Tabela 24- Atividades SEA: Professora Elisangela 248
Tabela 25- Rotina Professora Consuelo 263
Tabela 26- Rotina Professora Consuelo 264
Tabela 27- Rotina Professora Fabiana 279
Tabela 28- Atividades SEA: Professora Fabiana 280
Tabela 29- Rotina da professora Claudia 299
Tabela 30- Rotina da professora Nildenha 311
Tabela 31- Atividades presentes no livro didático e executadas por Nildenha. 321
Tabela 32- Rotina da professora Maria dos Anjos 331

Tabela 33- Atividades presentes no livro didático e executadas por Maria dos Anjos..... 340
Tabela 34- Rotina Professora Guillemette..... 348
Tabela 35- Atividades SEA: Professora Guillemette 349
Tabela 36- Atividades SEA: Professora Marie 358
Tabela 37- Pontos de interseção das práticas observadas as rotinas de alfabetização 359

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 27
2 EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO 38
2.1 ONDE ESTÃO OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO? O QUE FAZEM OS PROFESSORES? 39
2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O HISTÓRICO E O ATUAL 40
2.3 OS MÉTODOS MAIS CONHECIDOS E SUAS CLASSIFICAÇÕES 42
2.3.1Os métodos sintéticos 43
2.3.1.1 O método da soletração (alfabético) 43
2.3.1.2 O método fônico 44
2.3.1.3 O método da silabação 45
2.3.2 Os métodos analíticos 47
2.3.2.1 O método da palavração 47
2.3.2.2 O método da sentenciação 48
2.3.2.3 O método historiado ou das histórias 49
2.4 A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NA FRANÇA 50
2.4.1 Os métodos de alfabetização no Brasil 50
2.4.2 Os métodos de alfabetização na França 54
2.5 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS 59
2.5.1 O construtivismo e a ausência de métodos: o desinventar da alfabetização 60
2.5.2 Alfabetização e construtivismo: mudanças ocorridas nos Processos de ensino e aprendizagem 65
2.5.3 Pressupostos epistemológicos da teoria da psicogênese da escrita 67
2.5.4 As etapas de apropriação da escrita alfabética 68
2.6 CRÍTICAS À TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA 74
2.7 A NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA 75
2.7.1 Os níveis de consciência fonológica 77
2.7.1.1O nível das sílabas 77

2.7.1.2 Nível das unidades intra-silábicas 78
2.7.1.3 Nível dos fonemas 78
2.8 EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A ALFABETIZAÇÃO 79
2.9 LETRAMENTO: A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS 90
2.10 A FABRICAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR 100
2.10.1 Cotidiano escolar: o que fazem os professores? 100
2.11 A ESTRATÉGIA IMPOSTA E A CRIAÇÃO DAS TÁTICAS: A FABRICAÇÃO DA AÇÃO 102
2.11.1 As estratégias 102
2.11.2 As táticas 103
2.11.3 A fabricação das práticas docentes: a sala de aula como espaço de criação de saber 104
2.11.4 Os saberes dos professores: os novos caminhos da pesquisa 105
2.11.4.1 A construção dos saberes na ação: o ser/fazer-se professor 105
2.11.4.2 A construção dos saberes na ação: a fabricação de uma prática 109
2.11.4.3 Como se constroem e reconstroem as práticas alfabetizadoras? 112
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA: OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA E PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS 117
3.1 OBJETIVOS 118
3.1.1 Geral 118
3.1.2 Específicos 118
3.2 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA: O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL E NA FRANÇA 118
3.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES 119
3.3.1 A escolha das mestras 119
3.4 O CONTATO COM AS PROFESSORAS 122
3.4.1 O contato no Brasil 122
3.4.1.1 O caso de Jaboatão dos Guararapes 122
3.4.1.1.1 Elisangela 122
3.4.1.1.2 Consuelo 123
3.4.1.2 O caso de Recife 123

3.4.1.2.1 Fabiana 124
3.4.1.2.2 Claudia 125
3.4.1.3 O caso de Teresina 126
3.4.1.3.1 Nildenha 127
3.4.1.3.2 Maria dos Anjos 128
3.4.2 O caso da França 128
3.4.2.1 Guillemette 129
3.4.2.2 Marie 130
3.4.3 **A significância da amostra: eram as professoras Representativas das realidades brasileira e francesa?** 131
3.5 OS ALUNOS 134
3.5.1 Quem eram os alunos? 135
3.5.1.1 Os alunos de Jaboatão dos Guararapes 135
3.5.1.1.1 Os alunos da escola de Elisangela e Consuelo 135
3.5.1.2 Os alunos de Recife 137
3.5.1.2.1 Os alunos da escola de Fabiana 137
3.5.1.2.2 Os alunos da escola de Claudia 138
3.5.1.3 Os alunos de Teresina 140
3.5.1.3.1 Os alunos da escola de Nildenha 140
3.5.1.3.2 Os alunos da escola de Maria dos Anjos 141
3.5.2 Os alunos da França 142
3.5.2.1 Os alunos de Guillemette 143
3.5.2.2 A escola de Marie 144
3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 145
3.6.1 Análise documental 145
3.6.2 Observação com gravação das aulas 146
3.6.3 Aplicação de testes diagnósticos 148
3.6.4 Entrevistas com as docentes 150
3.7 ANÁLISE DOS DADOS 151
4 ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO 155
4.1 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E DAS GRADES DE ANÁLISE: OS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS 157

4.2 A ANÁLISE DO LD “ALEGRIA DE SABER” 159
4.2.1 Organização geral do programa de alfabetização 159
4.2.2 As atividades 160
4.2.3 As atividades de Leitura 161
4.2.4 Escrita 162
4.2.4.1 Comparação 163
4.2.4.2 Contagem 163
4.2.4.3 Exploração 164
4.2.4.4 Formação 164
4.2.4.5 Identificação 164
4.2.4.6 Partição 165
4.2.5 Considerações Finais 166
4.3 A ANÁLISE DO LD PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO 167
4.3.1 Organização geral do programa de alfabetização 167
4.3.2 As atividades 167
4.3.3 As atividades de leitura 167
4.3.4 Escrita 169
4.3.4.1 Comparação 171
4.3.4.2 Contagem 171
4.3.4.3 Exploração 172
4.3.4.4 Formação 173
4.3.4.5 Partição 174
4.3.5 Considerações Finais 174
4.4 A ANÁLISE DO *ALFA E BETO*..... 175
4.4.1 Organização geral do programa de alfabetização 175
4.4.2 As análises dos livros didáticos do programa *Alfa e Beto* 180
4.4.2.1 Os livros 2 e 3 181
4.4.2.2 Livro 2 (Letras e sons) e Livro 3 (Todas as Letras) 181
4.4.3. As atividades 183
4.4.3.1 As atividades de Leitura 183
4.4.4 Escrita 185
4.4.4.1 Comparação 187
4.4.4.2 Contagem 188

4.4.4.3 Cópia 188
4.4.4.4 Exploração 188
4.4.4.5 Formação 191
4.3.4.6 Identificação 191
4.4.4.7 Partição 193
4.4.5 Considerações finais 194
4.5 OS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: SUPER GAFI E LES RÉGALADES 195
4.5.1 A análise do LD "Super Gafi" 198
4.5.1.1 Organização geral do programa de alfabetização 198
4.5.2 As atividades 202
4.5.2.1 As atividades de Leitura 202
4.5.2.2 Atividades de Escrita 205
4.5.2.3 Comparação 206
4.5.2.4 Contagem 206
4.5.2.5 Cópia 207
4.5.2.6 Exploração 207
4.5.2.7 Formação 208
4.5.2.8 Identificação 209
4.5.2.9 Partição 213
4.5.3 *Les Régalades*: o romance e os cadernos de exercícios 215
4.5.3.1 O "Romance" e os Cadernos de Exercícios: caracterizando a obra 215
4.5.4 As atividades 222
4.5.4.1 As atividades de Leitura 222
4.5.4.2 Atividades de Escrita 225
4.5.4.2 Comparação 226
4.5.4.3 Contagem 226
4.5.4.4. Cópia 227
4.5.4.5 Exploração 228
4.5.4.6 Formação 229
4.5.4.5 Identificação 230
4.5.4.6 Partição 232
4.6 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS EXERCÍCIOS DE ALFABETIZAÇÃO DOS LDS UTILIZADOS 234

4.6.1 Alfabetização para o letramento: a falta de textos autênticos 234
4.6.2 Alfabetizar com os manuais didáticos 236
5 AS ANÁLISES DAS PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DAS ROTINAS DE ALFABETIZAÇÃO 240
5.1 PERÍODO DA COLETA DE DADOS 241
5.2 A CONSTRUÇÃO DA ROTINA POR PARTE DAS PROFESSORAS E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES: PRIORIDADES DE ENSINO .. 244
5.2.1 Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam o livro Didático *Alegria do Saber* 245
5.2.1.1 Rotina da professora Elisangela 245
5.2.1.2 Prática desenvolvida pela professora Consuelo 261
5.2.2 Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam o livro didático Português: uma proposta para o Letramento – Alfabetização 277
5.2.2.1 Rotina da professora Fabiana 277
5.3 PRÁTICA DESENVOLVIDA PELA PROFESSORA CLAUDIA 297
5.2.3. Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam o livro Didático do programa Alfa e Beto 310
5.2.3.1.Prática desenvolvida pela professora Nildenha 310
5.2.3.2.Prática desenvolvida pela professora Maria dos Anjos 329
5.2.4. Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam os Livros didáticos franceses 346
5.2.4.1. Rotina da professora Guillemette 347
5.2.4.2. Rotina da professora Marie 356
6 DESEMPENHOS ESCOLARES: O QUE APRENDERAM OS ALUNOS? 364
6.1 A INTERPRETAÇÃO DOS TESTES DIAGNÓSTICOS 365
6. 2 ATIVIDADES DO DIAGNÓSTICO 366
6.2.1. **Atividades de avaliação do nível de escrita: *ditado-mudo* e Reescrita do conto** 367
6.2.1.1.O ditado-mudo 367
6.2.1.1.1Como os alunos avançaram na escrita ao longo do ano letivo? A progressão das hipóteses de escrita 374
6.2.1.2A reescrita do conto 389

6.2.2. Atividades de avaliação do nível de leitura: leitura de palavras e leitura do conto 398
6.2.2.1 Leitura de palavras 398
6.2.2.2 Leitura de texto 402
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 406
REFERÊNCIAS 414

1 INTRODUÇÃO

Figura 1: Tirinha Mafalda 1

Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

A alfabetização no Brasil e na França:

Para começo de conversa

O desejo de uma pesquisa: a paixão pela alfabetização

Este estudo se propôs a investigar as práticas alfabetizadoras desenvolvidas por 8 professoras das cidades de Recife e Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco; Teresina, no Piauí e ainda em Paris, na França e as possíveis relações entre o trabalho desenvolvido pelas docentes e os desempenhos de seus alunos. O interesse por tal estudo foi motivado por dois aspectos principais:

O primeiro deles está relacionado com própria trajetória de vida da pesquisadora, que atuou como alfabetizadora por cerca de 6 anos, que no final dos anos 90 do século passado, no exercício de sua docência, costumava afirmar que "sabia tudo o que não poderia/deveria ser feito para alfabetizar, mas não tinha nenhuma idéia de por onde começar a ensinar seus alunos a ler e escrever".

Discursos como esse, freqüente nas falas das mestras que assumem a tarefa de alfabetizar pela primeira vez, revela que no estado atual da arte das pesquisas sobre os processos cognitivos de apropriação da leitura e da escrita, a alfabetização tem se configurado como um dos temas mais discutidos na área da educação nos últimos anos e o fracasso escolar das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por sua vez, tem se constituído em um dos maiores desafios dos sistemas públicos de ensino (e não apenas no Brasil!).

Em viagem à França (por motivos outros que os acadêmicos), a pesquisadora deparou-se, nos primeiros dias do ano de 2006, com uma grande polêmica que tomava conta daquele país: a publicação de uma circular oficial dos 03 de janeiro de 2006, onde o ministro da educação francesa *condenava* o uso do método global e *exigia* (grifos nossos) o retorno definitivo à utilização de "*la méthode syllabique"* (que poderia ser traduzido para o português como método fônico, fonético e mesmo fonológico)[1]. Essa declaração "sacudiu" o mundo da educação na França, dividida entre os pesquisadores que consideravam o retorno ao uso de um método mecanicista um grande equívoco reacionário, as famílias dos alfabetizandos, desconhecedoras das teorias e pesquisas educacionais, acreditando nas palavras do ministro, desejavam apenas que ao iniciar o ano letivo de 2006, seus filhos

[1] Traduziremos o termo *méthode syllabique* por *método fônico*, pois embora o termo francês *syllabique* traduza-se como *silábico* em português, o vocábulo fônico/fonético seria mais apropriado a ser utilizado quando tratamos de um método de alfabetização na França visto que, segundo Goigoux e Cèbe (2006), o método "syllabique" designa a aprendizagem da leitura começando das partes para o todo, onde se combina os valores sonoros das letras para se formar as sílabas e, a união dessas, por conseguinte, formaria as palavras, sendo a "decodificação" a única via de acesso à compreensão. No capítulo 1 dessa tese, na seção dedicada ao estudo e descrição dos tradicionais métodos de alfabetização, deter-nos-emos em explicitar as denominações francesas freqüentemente utilizadas para classificar os tradicionais métodos de alfabetização.

encontrassem em classe aquele método de alfabetização e os professores, sabedores da ineficácia do método, conscientes que o método global nunca havia atingido um nível de utilização nacional que ultrapassasse 5%, ou seja, ele jamais se configurou como um método bastante difundido e assim sendo, não poderia ser "incriminado" pelo fracasso escolar na em leitura e escrita.

"Surpresa" com o que havia ocorrido na França e da volta ao Brasil, a pesquisadora deparou-se, poucos meses depois de seu regresso, com uma disputa pública "acirrada" entre dois famosos pesquisadores (de linhas completamente opostas) de uma mesma universidade paulista, através de um grande jornal de circulação nacional, sendo o pano de fundo do debate, à volta ao tradicional método fônico de alfabetização.

De um lado, o "defensor reacionário" se utilizava de argumentos "cientificistas" e muitas afirmações errôneas (talvez conscientes desse fato!) sobre uma suposta defesa dos documentos oficiais franceses, por exemplo, em favor da alfabetização fônica em detrimento de uma condenação das práticas construtivistas como sendo essas nocivas à aprendizagem (é importante não confundir a afirmação feita por um ministro com o que de fato está expresso nos currículos franceses). Lançando mão de dados estatísticos oficiais nacionais (como o Saeb, 2000) e do exame internacional da OCDE, em 2003 (do qual trataremos na seção seguinte), o pesquisador ressalta o fracasso brasileiro em alfabetizar suas crianças e acusa a metodologia construtivista falida, desse fato.

Por outro lado, a pesquisadora "opositora progressista" argumentava entre outros aspectos, que à volta a um método tradicional seria negar os mais de 40 anos de pesquisa científica mundial que desde então vem se dedicando a investigar e explicitar os processos pelos quais os seres humanos constroem suas aprendizagens e, as pesquisas na área na aquisição da linguagem que conseguiram provar a existência de um percurso evolutivo individual que nenhum método tradicional havia considerado até então.

Surpresa duplamente, não apenas pelo discurso reacionário na França, mas, também, pela proporção que a afirmação do ministro ganhou, chegando a levantar a mesma polêmica, meses depois, no Brasil. Era preciso considerar mais elementos e imaginar que não havia sido "sem intenções" ou apenas uma "mera coincidência" que o pesquisador brasileiro tenha optado por defender publicamente o método fônico (do qual além de defensor ele também é autor de materiais com fins

comerciais) naquele momento preciso. Era de se esperar que seus argumentos tenham gerado certa "inquietação" nos professores que, diante dos dados desanimadores sobre as competências dos nossos alunos e da "declaração oficial" de um país rico e desenvolvido da adoção do método fônico como sendo ***a*** solução para os fracassos na leitura e na escrita (como se todas as decisões tomadas pelos países ditos "ricos e desenvolvidos" nos servissem) e que partidários, ainda que timidamente, começassem a "re"- aparecer. E foi isso que aconteceu!

Nascia aí, então, a segunda razão para a realização dessa pesquisa.

Os dados do fracasso

Segundo dados de pesquisas, um número bastante significativo de crianças brasileiras, já nos primeiros passos rumo à alfabetização, apresentam grandes dificuldades de dominar as habilidades de leitura e escrita. A cada ano, mais de um quarto de todos os alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não chega à turma seguinte. Segundo o Censo Educacional 2001-2002[2], só em 2001, dos 5,98 milhões de crianças que foram matriculadas na classe inicial, 26,2% não conseguiram aprender a ler e a escrever, ou seja, no ano de 2001, cerca de uma em cada quatro crianças matriculadas na 1ª série fracassaram por não ter conseguido apropriar-se do sistema de escrita alfabética.

Esses dados nos fazem mais uma vez refletir que, embora o Brasil tenha avançado rumo à democratização do acesso e permanência do aluno no Ensino Fundamental, pois que, conforme dados do SAEB, 97% das crianças brasileiras encontram-se nas escolas, existe ainda hoje uma grande dificuldade do sistema público de garantir a aquisição das habilidades de leitura e escrita por parte dessas crianças.

PRETEUR e LOUVET-SCHMAUSS, 1993 também apresenta-nos dados preocupantes acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes franceses ao final do 5° ano (antiga 4ª série ou ainda, em francês, *Cours Moyen 2ème année* - CM2). Segundo esse autor, 15% dos alunos apresentariam dificuldades para lerem e compreenderem textos. O autor ainda levanta como hipótese que as raízes dessas dificuldades estariam no ano da alfabetização e que as mesmas acompanhariam os sujeitos por um período de tempo mais longo do que pudéssemos imaginar, visto que, 90% dos alunos reprovados na alfabetização (ou, 1° ano do 1°ciclo) não seriam

[2] INEP, 2002.

aprovados no *baccalauréat* (o equivalente francês, em nível de estudos, ao nosso vestibular). Este dado nos ajuda a perceber como são determinantes os primeiros passos na aprendizagem da leitura e o quanto é importante e imprescindível auxiliar o aluno – auxiliando-o a ultrapassar os obstáculos, desde os primeiros momentos de aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Assim, com o intuito de se pensar em soluções viáveis para a resolução das dificuldades que a escola tem em alfabetizar os seus alunos e garantir o uso social das práticas de leitura e escrita, programas com o objetivo de mensurar e avaliar o nível de alfabetismo e de letramento foram criados em diversos países. Entre os programas existentes, destacamos, no Brasil os trabalhos desenvolvidos pelo INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo no Brasil), pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação - INEP) e lembramos a existência de outros, promovidos, muitas vezes, por secretarias de educação estaduais.

Na França, destacaríamos os trabalhos realizados pelo ONL (*Observatoire National de Lecture* – Observatório Nacional de Leitura), IREDU (*Institut de Recherche sur l'Education: Sociologie et Economie de l'Education* – Instituto de Pesquisa sobre a Educação: Sociologia e Economia da Educação) e a ANLCI (Agence National de Lutte Contre l'Illettrisme – Agência Nacional de Luta Contra o Iletrismo).

No entanto, dada a amplitude do exame e pela possibilidade de termos alunos brasileiros e franceses avaliados sob os mesmos critérios, daremos uma atenção particular, ainda que de maneira bastante superficial, ao exame mais comumente conhecido como PISA[3], promovido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Assim, para que possamos melhor visualizar a situação dos dois países

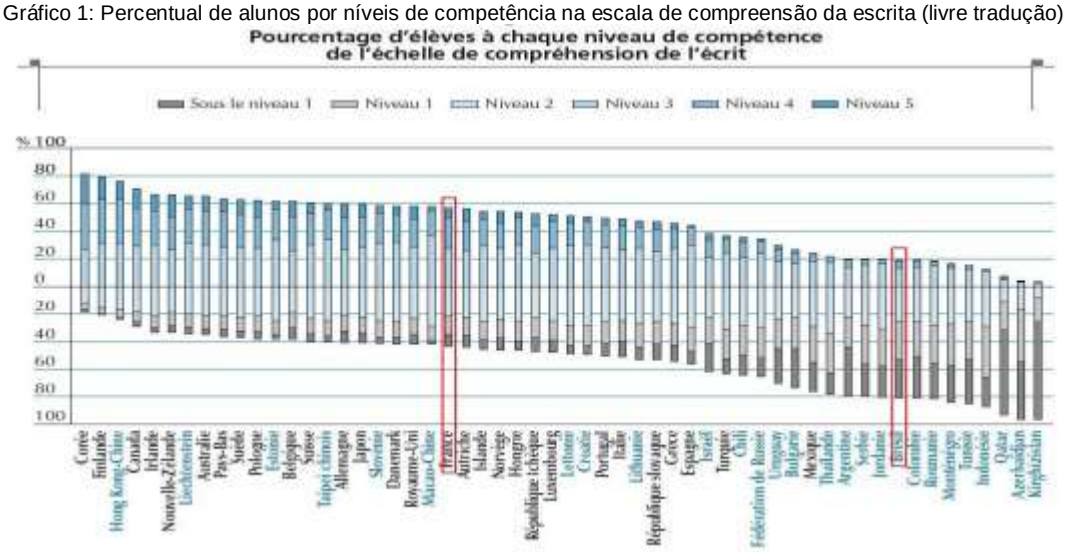
[3] O PISA é um exame trienal efetuado pelo OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Visando ajudar os governos-membros (30 países participam oficialmente) da organização a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino.

Esse exame consiste na avaliação, por meio de questionários, da competência dos alunos para usarem seus conhecimentos e capacidades na resolução de situações da vida cotidiana. Essas situações não envolvem conteúdos ligados a um domínio curricular específico, mas sim, versam sobre questões de conhecimentos científicos gerais, de leitura e de matemática. Os alunos também são solicitados a falar sobre sua escola e o sentimento de pertinência à mesma.

As primeiras aplicações ocorreram no ano de 2000 e as seguintes em 2003, 2006, tendo a última delas ocorrido no ano de 2009 (cujos resultados oficiais ainda não foram divulgados). De cada um dos países participantes, entre 4.500 e 10.000, com idades entre 15 e 16 anos escolhidos de forma aleatória para responderem aos questionários.

no que se refere ao domínio da leitura, optamos por apresentar um gráfico cujos dados explicitados foram obtidos no último exame realizado, no ano de 2006:

Gráfico 1: Percentual de alunos por níveis de competência na escala de compreensão da escrita (livre tradução)



Legenda dos níveis de competência avaliados:

Abaixo de 1: não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar. **Obs:** Nos países da OCDE, os jovens que não adquiriram as competências técnicas de leitura são relativamente pouco numerosos e por isso o inquérito não procura determinar se os alunos de 15 anos lêem corretamente ou se reconhecem ou ortografam efetivamente as palavras.

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 de 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 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.

Como podemos constatar, o Brasil ocupava a 49ª posição de um total de 56 países enquanto que a França estava na 22ª. Olhando mais atentamente os dados, percebemos que os alunos brasileiros encontravam-se em uma situação de fracasso bastante crítica, com mais de 80% de sujeitos avaliados em níveis abaixo dos preconizados pela OCDE, igualando-se às situações de países do leste europeu que saíram recentemente de regimes de guerra civil e ou ditatoriais. A França, por sua vez, teve 40% de seus alunos avaliados como abaixo do nível esperado.

Uma média de 65% dos adolescentes brasileiros não obtiveram resultado superior aos níveis 1 e abaixo de 1 e, menos de 5% da população avaliada encontrava-se nos níveis 4 e 5. Os outros 30% do total de sujeitos distribuiu-se da seguinte forma: menos de 10% no nível 3 e o restante no nível 2.

A França, por sua vez, possuía cerca de 25% de seus alunos nos níveis 1 e abaixo de 1, uma média de 50% nos níveis 2 e 3 e 25% dos sujeitos foram classificados como estando nos níveis 4 e 5.

Embora as estatísticas francesas possam nos parecer favoráveis, é importante que guardemos a idéia de que o Brasil e a França não se encontram em situação equitável de comparação: se os dados franceses “desejáveis” enquanto metas em curto prazo para o Brasil, para a França, eles revelam a situação preocupante na qual o país se encontra.

Para termos a real dimensão do que significam os dados franceses, é necessário que tomemos sua posição enquanto desenvolvimento econômico (4° lugar) e a de outros países em posições similares, como a Alemanha e o Reino Unido, por exemplo: a primeira ocupa o 3° lugar em desenvolvimento econômico e apareceu na avaliação do PISA em 16° lugar, enquanto que o Reino Unido, 5ª economia mundial, aparece duas casas antes da França no exame promovido pela OCDE.

Sem desejarmos nos alongar nas discussões estatísticas que envolvem a classificação do Brasil e da França no PISA 2006 contudo, diante da situação preocupante dos dois países, uma questão nos parece ser primordial a responder: como realizar uma prática de alfabetização que garanta às crianças, desde o início da escolarização, não apenas o domínio do sistema de escrita alfabética, mas também, o acesso às práticas de letramento? Quais materiais usar em sala de aula? E mais, com qual objetivo ensinar a ler e escrever?

À procura da cientificidade da alfabetização em meio às paixões (e ainda que movida por elas)

Sabemos que durante muito tempo as práticas de alfabetização estiveram centradas na utilização de cartilhas, baseadas em métodos tradicionais de ensino, que concebem a escrita como um código de transcrição da fala, sendo essas práticas consideradas como responsáveis pelo fracasso escolar. No entanto, com relação ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, eles trazem certa insuficiência na articulação entre a reflexão sobre o sistema de escrita e o uso da língua escrita. Queremos contribuir no debate acerca das práticas de alfabetização que precisam assegurar ao aprendiz a apropriação do sistema de escrita alfabética e a ampliação de suas experiências de letramento

Apesar de não estar restrita à escola, a tarefa de alfabetizar tem ficado ao encargo dessa instituição que, no caso do Brasil, tem assistido nos últimos vinte e cinco anos ao agravamento do fracasso escolar. Nas últimas décadas, algumas explicações estiveram presentes no cenário educacional a respeito dessas dificuldades. Os motivos mais citados são: os métodos de ensino, os próprios alunos, os professores e os sistemas de ensino que, segundo pesquisas, não têm cumprido com sua missão de assegurar a todos os alunos o direito à alfabetização. Nesta conquista perpétua e cotidiana da leitura, os diferentes métodos didáticos tanto como as diversas escolhas de orientação pedagógica revelaram-nos, por sua vez, suas forças ou fraquezas no momento de ensinar a ler e nos permite inferir algumas respostas acerca da problemática cíclica dos modelos de aprendizagem.

Segundo Mortatti (2000), foi só a partir do final dos anos 80 e início da década de 90 que conclusões resultantes de investigações sobre o conhecimento e evolução psicogenética da aquisição da língua escrita surgiram no cenário educacional, fazendo uma verdadeira revolução conceitual, refutando as antigas práticas tradicionais de alfabetização, seus “métodos”, materiais didáticos utilizados e, principalmente, deslocando do eixo da discussão de como se ensina para como se aprende. Assim, o sujeito que aprende passou a ser visto como um sujeito cognoscente, ativo e competente lingüisticamente, capaz de construir seu conhecimento na interação com o próprio objeto de conhecimento. Essa perspectiva de aprendizagem contribuiu também para o abandono de uma visão adultocêntrica do processo de alfabetização, da falsa idéia de que é o *método* que alfabetiza, que cria conhecimento, que o professor é o único informante autorizado e que a atividade escolar deveria privilegiar o ensino em função da aprendizagem.

Essa reflexão nos auxiliou na compreensão de que os sujeitos alfabetizandos são sujeitos cognoscentes, sendo capazes de construir hipóteses acerca da leitura e da escrita, muito antes de saberem fazê-lo convencionalmente. Mas também, alertou-nos para a perda da especificidade do trabalho com alfabetização, ficando a faceta psicológica desse processo por obscurecer as facetas lingüísticas e fonológicas (Soares, 2003).

Nas últimas três décadas assistiu-se a um abandono das discussões sobre a eficácia de processos e métodos[4] de alfabetização, que passaram a ser identificados como propostas “tradicionais” ou excessivamente diretivas. Como apontado por Galvão e Ferraz (2005), em razão da crítica aos tradicionais métodos para ensinar a ler e escrever terminou-se por “desconstruir” a idéia de alfabetização e passou-se a ignorar as particularidades da apropriação do sistema de escrita.

Consideramos importante aqui justificar que não estamos fazendo nenhuma defesa à volta aos tradicionais métodos de alfabetização nesse trabalho, mas desejamos, sobretudo, refletir, como já abordamos anteriormente, sobre a perda da especificidade desse processo. Isto porque acreditamos que enquanto não nós afrontarmos com a real necessidade de se ter uma metodologia clara de ensino da leitura e escrita em consonância com os preceitos construtivistas, retornaremos ciclicamente, a buscas reacionárias e “desenfreada” por soluções “milagrosas” às dificuldades de alfabetizar, como o que vivemos atualmente na volta do método fônico, no confronto, por exemplo, com a proposta construtivista.

Nós acreditamos também que a grande parte de professores tem procurado conciliar os métodos que já conhecem, na tentativa de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, com inovações didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2000) e, principalmente, com os saberes construídos na ação ao longo de suas experiências docentes.

É no âmbito desta problemática que se inseriu esta pesquisa de doutorado. A incursão nas práticas de alfabetização de oito professoras auxiliou-nos a perceber como as mesmas têm se construído alfabetizadoras, como suas práticas estão imbuídas de fabricações próprias e quais as possíveis relações entre o que é feito em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, organizamos nossa tese em cinco capítulos que tratarão de apresentar ao leitor os caminhos por nós percorridos na escolha da fundamentação teórica, das opções metodológicas para a construção e análise dos dados empíricos, além de tentarmos apresentar alguns pontos para reflexão a partir do que pudemos observar.

---

[4] Entendemos que a palavra método tanto pode designar um tratado elementar, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los.

Assim, no capítulo 1, travaremos um diálogo com os diversos autores que buscam contextualizar historicamente o processo escolar de alfabetização (RIZZO-SOARES, 1986; CHARTIER e HÉBRAD, 2000; CHARTIER, 2007; FRADE, 2007) como também, tentaremos discutir acerca das diferentes abordagens teóricas atuais sobre a alfabetização, com ênfase na teoria psicogenética de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), sobre as contribuições trazidas pela perspectiva da alfabetização para o letramento (SOARES, 1998, 2003; ALBUQUERQUE e MORAIS, 2004), nos estudos sobre consciência fonológica (CARDOSO-MARTINS, 1991, 1995; GOMBERT, 1989; MORAIS, 2004; FREITAS, 2004, GOIGOUX, 2006) e concluiremos nosso marco teórico de base com a discussão sobre o processo de fabricação das práticas docentes e dos saberes na prática (CHARTIER, 1998; SCHÖN, 1995, 2000; PERRENOUD, 2000; FERREIRA, 2004, 2005).

No capítulo 2, explicitaremos os objetivos que possuíamos com a realização desse trabalho e apresentaremos a abordagem metodológica adotada, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados e também, apresentaremos um esboço do plano de análise dos dados.

No capítulo de número 3, apresentaremos as análises dos livros didáticos utilizados pelas docentes. Assim, buscaremos descrever a natureza das atividades neles presentes e estabeleceremos uma comparação entre os cinco manuais analisados com vistas a classificá-los de acordo com a ênfase dada ao ensino do sistema de escrita e à perspectiva do letramento.

O 4° capítulo descreverá os resultados relativos às práticas de ensino das 8 professoras observadas. Reconstruiremos suas rotinas de alfabetizadoras e aportaremos uma atenção especial à natureza e a constância na realização de atividades com o objetivo de possibilitar que os alunos refletissem sobre as características do sistema de escrita alfabética, assim como, na freqüência de utilização dos livros didáticos.

O capítulo de número 5 apresentará, por meio de gráficos e reproduções dos escritos dos alunos, as trajetórias de construção da escrita alfabética das crianças. Buscaremos não apenas apresentar o desempenho obtido a cada período da coleta de dados no que se refere às hipóteses de escrita, mas, também, traçaremos um esboço comparativo entre o nível de domínio do sistema e as capacidades de leitura e escrita de textos.

Por fim, no capítulo 6°, faremos uma síntese dos principais resultados encontrados discutindo-os à luz do arcabouço teórico construído no capítulo inicial dessa tese.

2 EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO

Figura 2: Tirinha Mafalda 2

Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

2.1 ONDE ESTÃO OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO? O QUE FAZEM OS PROFESSORES?

Ao longo dos anos, as formas de se conceber e de se compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vêm sendo transformadas e, por conseguinte, novas facetas do fenômeno da alfabetização - que também é social, político, pedagógico, antropológico, histórico e lingüístico -, têm sido descobertas. Tomando por base os dados dos Censos Demográficos para avaliação da população alfabetizada, desde os anos de 1940 até os anos 2000, podemos perceber as alterações que vem sofrendo o conceito de alfabetização, o qual passou a envolver, também, o uso da leitura e da escrita na perspectiva das práticas sociais (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004).

Segundo Morais e Albuquerque (op. cit.), novas concepções de linguagem em consonância com as idéias construtivistas e a divulgação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky entraram no cenário educacional a partir do final dos anos de 1970, trazendo implicações bastante significativas no que concerne à forma de conceber o processo de apropriação da leitura e escrita: este deixou de ser entendido apenas como o domínio da correspondência entre grafemas e fonemas, para caracterizar-se como um processo ativo, por meio do qual o alfabetizando, desde seus primeiros contatos com a escrita, vai construindo e reconstruindo hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua. Nesta perspectiva a aprendizagem da língua escrita passou a ser compreendida como um sistema de representações e não mais como “códigos” a serem decifrados (FERREIRO, 2000; MORAIS, 2005).

Nas últimas décadas, a discussão sobre os aspectos metodológicos da alfabetização cedeu lugar à discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, os desdobramentos da mudança do pólo do como se ensina para o como se aprende, não geraram apenas a ampliação da discussão da teórica da alfabetização, eles passaram a questionar a própria didática do “ensinar a ler e a escrever” ao ponto de hoje, vivermos um momento histórico em que temos uma teoria de referência para explicar como nos apropriamos do SEA, mas temos poucas ou quase nenhuma referência metodológica de como fazê-lo.

Nesse contexto, poder-se-ia perguntar: *Qual lugar os chamados "tradicionais" métodos de alfabetização passaram a ocupar? Qual o papel significância do "método" dentro de uma concepção que defende a apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) como sendo fruto da interação do sujeito aprendente com o objeto de conhecimento em um movimento de construção e reconstrução de hipóteses a respeito da língua?*

Assim, discorreremos, nas seções seguintes, sobre os métodos de alfabetização, seus usos e desusos; sobre a influência das novas perspectivas teórico-metodológicas para o trabalho com alfabetização e ainda, trataremos de discutir a respeito das fabricações das práticas de alfabetização no contexto atual.

2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O HISTÓRICO E O ATUAL

Para dar início à nossa discussão sobre o papel histórico dos métodos no processo de alfabetização, consideramos importante refletirmos sobre os possíveis significados que essa expressão pode assumir. Soares (1990) aborda a questão do método, num sentido amplo, na defesa de que a existência de princípios gerais, retirados das diversas ciências contemporâneas que conduziriam a realização de um objetivo posto.

Galvão e Leal (2005), por sua vez, em busca de definirem o sentido do termo *método* dentro do contexto de alfabetização (método de alfabetização), adotam a definição de que um método compreende como um caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 17). Chartier e Hébrard (2001) ainda destacam que a palavra "método" no contexto da alfabetização tanto pode designar um pequeno livro, um tratado elementar, como "um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los.

Kato (1985), por sua vez, define método de alfabetização como sendo um instrumento seguro para se ensinar a ler e escrever e acrescenta ainda que o mesmo pode ser entendido como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, "um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno" (p. 3-4).

Cèbe e Goigoux (2006) definem método de leitura (entendamos aqui por método de alfabetização) como o conjunto de princípios que subentendem o ensino da leitura. Acrescentam que os diversos instrumentos pedagógicos escolhidos e utilizados pelos professores (como por exemplo, os livros didáticos) nada mais fazem do que concretizar esses princípios. Os autores também dissertam sobre o equivoco de na França, pela própria história da construção e difusão dos métodos, muitas pessoas definirem “método” como sendo um manual didático específico.

Por fim, a definição que mais nos convém e a qual utilizaremos nesse trabalho, foi explicitada por Soares (1991), que definiu um método de alfabetização como a

> ... soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição; enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (p.11-12)

Como vemos, as definições utilizadas pelos autores supracitados não intencionaram negar a importância dos métodos no processo de alfabetização. Muito pelo contrário! A partir do que foi explictado, nós podemos afirmar que *um método* é necessário para garantir que toda e qualquer ação, envolvendo etapas e procedimentos, possa ocorrer de forma sistemática.

Mesmo estando conscientes de que não são apenas os métodos que definem o aprendizado, de que uma estratégia metodológica não necessariamente valerá para todos os alfabetizandos e sem desejarmos aqui fazer uma apologia à volta aos tradicionais métodos de alfabetização, gostaríamos de levantar questionamos acerca da imagem “nefasta” que os métodos assumiram, sobretudo no Brasil, desde meados da década de 1980, a ponto de terem sua utilização negada/condenada nas classes de alfabetização (mesmo se acreditamos que os professores alfabetizadores jamais abandonaram por completo o uso dos métodos) sob o rótulo de que eles eram “tradicionais”, herdados do passado e tidos como responsáveis pelo grave problema educacional, social e político representado pelo fracasso escolar.

No entanto, antes de discutirmos acerca das questões que passaram a criticar programaticamente a necessidade e uso dos métodos na alfabetização,

especialmente em nosso país, gostaríamos de discorrer sobre os critérios de definição e classificação dos métodos mais comuns existentes[5].

2.3 OS MÉTODOS MAIS CONHECIDOS E SUAS CLASSIFICAÇÕES

Segundo Rizzo Soares (1977), o critério de classificação de métodos de alfabetização mais difundido é o que foi divulgado na XII Conferência Internacional de Educação, promovida pela UNESCO em convênio com o "International Bureau of Education", que os dividiu em dois grandes grupos, em função das bases psicológicas envolvidas no processo de aprendizagem.

Essa mesma autora aponta que, segundo a referida classificação, os métodos foram assim divididos:

1. Métodos que enfatizam o ensino de partes ou elementos constitutivos da palavra (sintéticos)
2. Métodos que enfatizam o ensino de partes maiores ou iguais à palavra (analíticos)
3. Métodos que enfatizam o ensino ora das partes constituintes da palavra, ora das partes maiores que a palavra (analítico-sintéticos)

No primeiro grupo estão aqueles métodos cuja metodologia leva o aluno a combinar elementos isolados da língua - sons, letras, sílabas - em todos maiores (palavras e frases), tendo como base o processo mental de *síntese*, os chamados aqui no Brasil e na França de métodos de "marcha sintética". No segundo grupo estão os métodos denominados analíticos, que levam o aluno a destacar das unidades lingüísticas maiores, palavras ou frases, os elementos menores e, tem como base, o processo mental de *análise*.

Rizzo Soares (op. cit.) aponta ainda que a terminologia "eclético" não foi empregada na ocasião pela UNESCO, por aquela referir-se, justamente, a um

[5] Embora estejamos conscientes do excesso de informações no qual incorreremos com a escolha da descrição detalhada dos métodos, acreditamos que essa espécie de "levantamento" feito, poderia servir de fonte bibliográfica para possíveis trabalhos posteriores, visto que, durante a elaboração dessa tese, a localização de dados classificatórios e descritivos dos métodos de alfabetização nos foi muito penosa.

processo que não tem princípios próprios, mas sim, faz uso dos princípios defendidos por outros métodos, simultaneamente.

2.3.1 Os métodos sintéticos

Os métodos de marcha sintética, dos quais fazem parte os métodos da soletração (alfabético), fônico (correspondência entre sons e letras) e da silabação (famílias silábicas) dizem respeito à eleição de subunidades da língua e têm como foco os aspectos relacionados às correspondências fonográficas (MORTATTI, 2000). Nessa perspectiva de ensino/aprendizagem, a decifração (ou codificação e decodificação) acontece das partes para o todo, ou seja, a progressão se dá da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra, desta para a frase e assim sucessivamente.

Dialogando com a autora supracitada, Braslavsky (1971) acrescenta que à medida que estes elementos vão sendo aprendidos, passam a ser combinados em unidades lingüísticas maiores, levando o aluno a formar as sílabas, palavras e unidades maiores. Ainda segundo Braslavsky (op. cit.), os seguidores desse método o defendem como capazes de dar ao aluno, mais rapidamente que outros, maior capacidade e autonomia no reconhecimento de palavras, e com, isso, deixam mais tempo para o treino da leitura, propriamente dita, numa etapa posterior. A seguir, trataremos de explicitar de forma mais detalhada, os métodos que fazem parte do agrupamento dos métodos sintéticos.

2.3.1.1 O método da soletração (alfabético)

De acordo com Rizzo Soares (1977), o método de soletração, mais comumente chamado de alfabético, deu origem ao termo “alfabetizar”. Tornou-se universalmente aceito e foi empregado desde os tempos da Grécia e Roma antigas, até o fim da Idade Média. Ainda persistiu em uso em alguns países no século XIX, mas com maior ou menor duração.

Nesse método, a unidade de ensino era a letra e o trabalho de leitura e escrita deviam iniciar com a apresentação das mesmas, de suas formas – maiúscula e

minúscula - e de seus respectivos nomes seguindo sempre a seqüência alfabética. Depois, eram treinadas as sílabas e finalmente, eram apresentadas formando palavras. O ensino da escrita era paralelo e dava-se muita ênfase à caligrafia das letras.

A aprendizagem tinha como base a repetição dos nomes das letras que também se constituía como pré-requisito para a aprendizagem da leitura, fundamentada na técnica da soletração, em que os alfabetizandos pronunciam os seus nomes, unindo-as em sílabas e depois em palavras.

No entanto, entre os próprios defensores desse método, surgem discordâncias e uma nova "filiação" tem origem: os adeptos do novo método acreditavam que a técnica de soletração artificializava o processo, uma vez que criava problemas na oralização das palavras, pois os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam. Como forma de superar a grande dificuldade existente no método alfabético por causa da diferença entre o som e a letra, o método fônico, como é definido por Rizzo Soares (op. cit.), passou, então, a ser adotado.

2.3.1.2 O método fônico

O método fônico, por sua vez, propunha o ensino partindo dos sons e da correspondência desses com as letras. Sua unidade de ensino estava baseada nos fonemas. Nesse método, geralmente eram apresentadas figuras de animais, pessoas, objetos ou situações muito conhecidas para que as crianças identificassem os sons iniciais das palavras enfatizadas e formassem outras novas palavras a partir desses sons.

Nesse caso, os sons das letras eram ensinados isoladamente e depois reunidos em sílabas que eram pronunciadas pelos alunos. Então as sílabas eram reunidas e aprendidas em conjuntos maiores formando as palavras. Estas, por sua vez, apareceriam depois formando pequenas frases. O método, segundo seus defensores, seria mais eficiente quando a língua tivesse as letras e sons invariavelmente correspondentes.

Esse é, por princípio, um método eminentemente lógico, onde, primeiramente, são ensinados os sons das vogais, fazendo-se de forma simultânea, o ensino da forma da letra e a maneira correta de pronunciá-la. O método insiste numa forte repetição até que esta associação se estabeleça por completo e o aluno a pronuncie automaticamente. Depois das vogais, as consoantes são introduzidas numa determinada ordem pré-estabelecida e, seus sons, combinados com cada vogal.

Vale salientar que embora o método fônico possua a vantagem de não criar interferências entre o conhecimento dos nomes das letras e o conhecimento dos sons correspondentes, ele não elimina os problemas relacionados à mecanicidade e a repetição exaustiva da aprendizagem, que retarda a oportunidade de compreensão e reflexão de palavras e textos escritos com os quais ela se encontra envolta todo o tempo (LEAL & CARVALHO, 1996, p.8, apud, GALVÃO E LEAL, 2005).

Como forma de diminuir a distância entre a ausência de sentidos nas atividades propostas e aproximar o aluno de alguns significados, Frade (2007) coloca que foram criadas variações no método fônico as quais consistiam na forma de apresentação dos sons – “a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopéia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas”.

2.3.1.3 O método da silabação

Por fim, Rizzo Soares (1977) aponta que, diferentemente dos métodos sintéticos anteriores (alfabético e fônico), o método silábico elege, como o próprio nome já indica, a sílaba como a unidade fonética estabelecida como ponto de partida para o ensino da leitura. A autora afirma que os introdutores desse método basearam-se nos princípios da lingüística de maior aceitação entre os estudiosos da fonética, de que como a consoante só pode ser emitida apoiada numa vogal, só a sílaba e não as letras servem como unidade lingüística para o ensino da leitura.

A referida autora ainda afirma que uma característica acentuada desse método consiste na não permanência da palavra original (geralmente apoiada numa gravura): logo que as sílabas são destacadas passam a ser reunidas em novas

combinações, formando todos diferentes. Os alunos, por conseguinte, só são “autorizados” a ler e escrever as palavras cujos padrões silábicos já tenham sido trabalhados.

Corroborando com a autora, Mortatti (2006) chama a atenção ainda, para o fato de que o trabalho de memorização dos chamados “padrões silábicos” se dava seguindo a ordem dos agrupamentos em que estes eram classificados: “padrões silábicos simples e padrões silábicos complexos”.

Seguindo a mesma lógica do método alfabético (partindo das unidades menores para as maiores, tendo em vista o grau de dificuldade), primeiro acontecia o ensino dos padrões “mais simples”, ou seja, o ensino das vogais, dos encontros vocálicos, do uso apenas de vogais como sílabas e das consoantes em sílabas, sempre uma por vez, para então partir para o trabalho com os padrões “mais complexos” (encontros consonantais e dígrafos). Muita ênfase é dada também à pronúncia, em voz alta, das sílabas e o ensino, extremamente repetitivo tentar manter uma ligação de cada sílaba à uma palavra ilustrada, como por exemplo: **ca** (de caneca); **be** (de bebê); **lo** (de lobo); **ma** (de mala), etc.

Rizzo Soares (1977) ainda acrescenta que, geralmente, a partir da primeira lição, aparecem pequenas palavras e sentenças para serem lidas com as sílabas aprendidas. Mas é muito freqüente que o aparecimento das sentenças só se dê após muito treinamento de leitura de palavras soltas. Os verbos necessários à formação das sentenças ficam restritos às possibilidades oferecidas pelas sílabas destacadas e, por isso, nem sempre fazem sentido junto às palavras que podem ser lidas, como pode ser observado no exemplo clássico de frase típica do método silábico: *O boi bebe e baba.*

Como pudemos observar o ensino proposto pelos métodos sintéticos (soletração/alfabético, fônico e da silabação), de forma geral, partiam do reconhecimento das letras, dos sons e das famílias silábicas. Posteriormente, as crianças eram levadas a fazer a leitura de palavras formadas com as famílias estudadas e, por fim, de frases agrupadas isoladas e/ou agrupadas, ou seja, do ensino de unidades menores para as maiores.

Ainda no tocante à escrita, o trabalho era bastante restrito, enfatizava-se a cópia e o ditado seguindo sempre a mesma ordem de progressão utilizada na leitura (da letra para a frase), o desenho correto das letras através de exaustivos exercícios

mecânicos de caligrafia e a questão ortográfica, sem qualquer tipo de reflexão acerca do funcionamento da escrita e de suas regularidades. Assim:

> Pode-se concluir então que neste conjunto de métodos sintéticos o objeto que se ensina explicitamente no método fônico e silábico e, por conta da dedução do aprendiz, no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico de escrita, com sua lógica de representação, de organização e combinatórias, etc. (MORTATTI, 2006)

2.3.2 Os métodos analíticos

Para esse grupo segundo Braslavsky (1971), ao contrário do anterior, os métodos baseiam-se no conceito de que as unidades significativas da língua – palavras e sentenças – é que devem ser o ponto de partida para o processo de alfabetização. Só quando as unidades maiores forem reconhecidas é que as unidades cada vez menores devem ser vistas isoladamente. Freqüentemente, estes processos são conhecidos por *globais* e, como se processam do todo para a parte menor, são classificados como “analíticos”.

Rizzo Soares (1977) afirma que se acrescentam às características desse método, o fato que, depois de isolados, os pedaços são reunidos em novos todos (palavras) e, portanto, análise e síntese trabalham nesse processo.

Entre os métodos mais conhecidos desse agrupamento estão os métodos da palavração, da sentenciação e o método historiado ou das histórias. Ocuparemos-nos de descrevê-los a seguir.

2.3.2.1 O método da palavração

De acordo com Rizzo Soares (1977), Commenius é apontado como sendo o introdutor do método da palavração. Em sua obra “Orbis Pictus”, publicada em 1657, ele já defende o método contra as “tediosas soletrações, que nada mais são que métodos de tortura da mente”. Junto a Commenius, especialistas como Jacobet,

Decroly e Horace Mann apontam, segundo seus próprios critérios, as vantagens de uso desse método:

a) A palavra é simultaneamente a unidade da língua e do pensamento;
b) O enfoque na leitura deve, desde o princípio, ser dado ao significado do que está escrito, pois assim estaremos desenvolvendo atitudes inteligentes de leitura e despertando o interesse por ela como fonte de prazer e informação.

Rizzo Soares (op. cit.) afirma que nesse método as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-los pelo método "see and say" – visualização, em português -. Muitos recursos podem ser utilizados para facilitar esse reconhecimento: geralmente, figuras acompanham as palavras e a repetição estabelece a memorização, o trabalho com exercícios cinestésicos cuja finalidade é trabalhar o movimento de escrita de cada palavra, entre outros (FRADE, 2007).

Ainda de acordo com Rizzo Soares (1971), a ordem de apresentação das palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia, substancialmente, o estabelecimento de habilidades de leitura.

2.3.2.2 O método da sentenciação

Frade (2007) aponta que esse método toma por unidade de ensino a sentença que uma vez reconhecida e compreendida globalmente, é decomposta em palavras e sílabas, respectivamente.

Rizzo Soares (1977) define o método da sentenciação como sendo um "representante" de um 3º estágio na evolução dos métodos que enfatizam a formação de habilidades de leitura e compreensão. Braslavsky (1985) chama a atenção ainda para um outro método denominado "método da frase" que parece ter um sentido similar a esse método, o qual faz uso de um grupo de palavras com sentidos já desde o começo do processo de alfabetização.

> ... o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são simplificados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidos nas salas de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações. (BRASLAVSKY, 1985).

No entanto, essa mesma autora aponta que psicólogos estudiosos dos movimentos dos olhos na leitura mostraram que as pausas e fixações na mesma é um processo mental, que em nada estão relacionados com a percepção visual das palavras. Esses estudiosos provaram que os leitores mais eficientes não apreendem o texto lido, frase por frase (como até então se defendia a idéia) e sim, por agrupamentos mais ou menos regulares de palavras e letras, em cada linha.

2.3.2.3 O método historiado ou das histórias

Nesse método a unidade básica e ponto de partida do ensino é o texto. Assim, o trabalho parte do reconhecimento global de um texto o qual, durante certo período, é memorizado e lido para, em seguida, ser feito o reconhecimento de expressões, palavras e, por fim, das sílabas (FRADE, 2007).

Rizzo Soares (1977) apresenta o método indicando que, ele é freqüentemente chamado de “Pré-livro”. Ele representa uma extensão (e não adaptação) do método das sentenças e foi organizado no sentido de ampliar as vantagens do primeiro: apresenta seqüência de sentenças organizadas em forma de história. Essa, por sua vez, apresenta uma série de eventos, com princípio, meio e fim. O método “treinaria” nos alunos as habilidades de antecipar e seguir uma seqüência de idéias e ainda, relacioná-las entre si, mantendo-as na memória.

Há ainda um terceiro agrupamento denominado métodos analítico-sintéticos, mas que por não apresentarem princípios próprios exatamente porque utilizavam os processos de análise e síntese, fazendo assim, uso simultâneo de princípios já defendidos por outros métodos, não nos deteremos em explicitá-lo nesse trabalho.

Apesar das diferenças entre os três grupos de métodos descritos, podemos considerar que todos eles têm proposições comuns, uma vez que são demarcados pela memorização e mecanização das atividades e entendem que a criança além de não possuir conhecimentos prévios, não seria capaz de pensar na escrita antes dela ser ensinada formalmente no espaço escolar.

Na seção a seguir, buscaremos refletir sobre os métodos de alfabetização mais difundidos no decorrer da história da educação no Brasil e na França e sobre suas implicações para as práticas docentes.

2.4 A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NA FRANÇA

Com o intuito de resolver problemas referentes ao ensino/aprendizagem da leitura e escrita, a partir do momento em que a escola tornou-se responsável por esse ensino, surgiram os primeiros métodos para ensinar a ler e escrever.

Para situar a discussão acerca dos métodos de alfabetização no Brasil e na França, é imprescindível fazer um passeio pelo período histórico da formação dos sistemas escolares, uma vez que a escola não vive apenas de metodologias da alfabetização, mas também do cruzamento de várias outras metodologias referentes à organização da escola no seu contexto sócio-econômico e cultural (FRADE, 2007). Assim, deter-nos-emos em discutir como os métodos de alfabetização foram se consolidando e ao mesmo tempo, sendo refutados nos dois países.

2.4.1 Os métodos de alfabetização no Brasil

Com vistas a atender os ideais republicanos de instaurar uma nova ordem política e social e de promover a modernização e o progresso do Estado-Nação, desde o final do século XIX a educação, mais precisamente a escola, começa a consolidar-se no cenário brasileiro como a principal instância, necessariamente institucionalizada, responsável pelo preparo das novas gerações e pelo esclarecimento das massas populares “iletradas” (MORTATTI, 2006). Desse modo, as práticas de leitura e escrita, antes vistas como práticas culturais, restritas a uma parcela mínima da população, passaram a ser entendidas como sinônimo de modernização e desenvolvimento social vindo a tornar-se objeto de ensino/aprendizagem e fundamentos obrigatórios da escola leiga e gratuita.

> Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão -: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006; p.3)

Se as práticas de ensino, até então, ocorriam de forma assistemática no ambiente privativo do lar ou de maneira informal nas poucas escolas do Império, no âmbito dos ideais republicanos, passaram a caracterizar-se como tecnicamente ensináveis: “as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados” (op. cit., p.3). A partir de então, desde esse período, deu-se início a busca para achar o método ideal para ensinar às crianças a ler e escrever e, em decorrência disso, tensas disputas começaram a ser travadas em busca de respostas para explicar e sanar as dificuldades que as crianças brasileiras, sobretudo as estudantes de escolas públicas, apresentam no processo de aprendizagem do sistema de escrita.

> A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (FRADE, 2007; p.12)

A referida autora, ao buscar reconstruir a história do ensino da leitura e da escrita a partir de um longo trabalho de exame de fontes documentais e bibliográficas, “revisitou” a questão dos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil (mais precisamente no estado de São Paulo), desde as décadas finais do século XIX.

Nessa pesquisa, optou por discutir a respeito de quatro períodos, classificados por ela como “cruciais” no que concerne à disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas ao ensino da leitura e da escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino: a metodização do ensino da leitura, a instituição do método analítico, a alfabetização sob medida, o construtivismo e a desmetodização da alfabetização. Em decorrência das disputas que marcaram cada um desses momentos, tem-se a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita e, como conseqüência, a validação de um método em detrimento de outros.

> Para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário, em cada um dos quatro momentos cruciais, produzir uma versão do passado

> e desqualificá-la,como se se tratasse de uma herança incômoda, que impões resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora,muitas vezes não assumida) da tradução atuante no presente (e, em particular, a tradição decorrente de um passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações) ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar. (MORTATTI, 2006; p.12)

Assim, conforme a referida autora, a discussão sobre métodos de alfabetização passou a fazer parte dos discursos educacionais desde que a escola tornou-se uma escola popular onde, desde então, precisava criar estratégias para dar conta do ensino para todos os indivíduos que agora ingressavam na escola, num mesmo espaço e tempo. Frade (2003) e Mortatti (2007) colocam que embora se assemelhassem nos conteúdos a serem ensinados (o ensino da escrita) a história dos métodos em nosso país apresenta dois marcos fundamentais que direcionam as práticas de ensino: o eixo da decifração (métodos de marcha sintética, de marcha analítica e os de marcha analítico-sintética) e os métodos que priorizam a compreensão. O primeiro diz respeito ao ensino que se dá das partes para o todo e do todo para as partes (habilidades de codificação e decodificação), enquanto que o segundo aspecto refere-se ao ensino da leitura e da escrita numa perspectiva interacionista (interação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento na construção de hipóteses sobre o funcionamento da língua).

Conforme Mortatti (2003) e Frade (2007), a partir da década de 1980, deu-se lugar a um novo discurso sobre os métodos para alfabetizar desviando o foco das discussões sobre as alternâncias dos métodos para o uso (ou não) destes, no processo de alfabetização. Tais questionamentos refletiram-se nos conteúdos e organização dos materiais didáticos que agora deixava de lado a explicitação dos métodos, para ceder lugar ao trabalho com textos os mais variados, que apresentavam uma situação de circulação social (jornais, bulas de remédios, receitas, etc.).

No entanto, uma década depois, no final dos anos de 1990 essas discussões tomaram outros rumos, dessa vez voltou à defesa dos livros para alfabetizar. Embora tais livros se apresentassem agora semelhantes aos livros de leitura, não continham mais atividades de exploração da relação grafema/fonema (codificação e decodificação). Em relação a discussão sobre a relevância do uso dos manuais para alfabetizar, Mortatti (2000) levanta o seguinte questionamento:

> Será a cartilha um mal necessário, de fato? Que outras concepções, que outras práticas, que outros conteúdos, que outras finalidades da alfabetização, que outras formas de acesso ao mundo da cultura seriam possíveis, no sentido de romper com esse pacto secular. (p. 8)

Em relação aos livros didáticos adotados atualmente, percebe-se que no momento da escolha desse material, muitos professores têm optado pelos livros didáticos de alfabetização menos recomendados, conforme demonstra a Política Nacional do Livro Didático (PNLD). Sobre esse fato, Frade pontua que isso pode acontecer em decorrência dos professores não encontrarem nos livros de alfabetização mais atuais, explicitamente, procedimentos e atividades sistemáticas para ensinar a ler e escrever.

> [...] nas mudanças ocorridas entre cartilhas ou pré-livros e os hoje chamados livros de alfabetização, percebe-se uma ruptura com a ligação entre livro e método. Isso se torna mais problemático quando quase não distinguimos um livro para alfabetizar de outro livro de leitura. Assim, quando se rompe com um formato editorial /pedagógico, colocando o método para fora dos livros, os procedimentos metodológicos ficam visíveis ou são melhor percebidos apenas por professores que já sabem o que fazer, para fora do livro, em outras atividades. (FRADE, 2003; p.20)

Ao longo do período histórico da alfabetização no Brasil, podemos observar os esforços de administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de todas as áreas, pesquisadores e professores em superar o fracasso escolar na alfabetização. Tais esforços se concentraram, sobretudo, na questão dos métodos de ensino que passaram a ser vistos como tradicionais a partir dos anos de 1980 com o advento da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Embora o termo letramento tenha surgido no cenário educacional brasileiro desde os anos de 1985, foi somente no final dos anos 1990 que as alterações paradigmáticas recorrentes da divulgação desse conceito consideradas por Soares como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47, 1998) que se deu visibilidade a fenômenos mais amplos que permitem a compreensão das condições sócio-culturais em que ela acontece fora do espaço escolar: o cultural, o social e o histórico.

Como já colocado no início dessa seção, em busca de resolver problemas referentes ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, presentes em larga escala nas escolas brasileiras, começaram a se desenvolver, os métodos para alfabetizar.

Assim como no Brasil, a França também enfrentava problemas referentes ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita já antes mesmo do XX e em decorrência disso, começam a surgir discussões sobre os métodos mais eficazes para dar conta dessa aprendizagem. Na seção a seguir, buscaremos refletir sobre os métodos de alfabetização mais difundidos no decorrer da história da educação na França e sobre suas implicações para as práticas docentes.

2.4.2. Os métodos de alfabetização na França

Assim como no Brasil, muitas têm sido as discussões travadas na França acerca da eficácia dos métodos para alfabetizar. Pode-se constatar nesse país uma significativa oposição aos seus usos para ensinar a ler e escrever, sobretudo, os métodos freqüentemente denominados global e fônicos (Chartier e Hérbrad, 2001). Nesse contexto, a dimensão ideológica sempre ocupou um lugar dominante.

A primeira etapa da alfabetização nesse país é marcada pela decisão do Concílio de Trento de alfabetizar os fiéis para fixar melhor o catecismo e a ciência da salvação (CHARTIER, 1998). Nesse contexto, a imagem do primeiro jovem leitor,como aponta a autora supracitada, descansa na figura da criança catequizada pela escola paroquial do Antigo Regime, cujo material pedagógico se configurava da seguinte forma:

> Em uma cartilha contendo, depois das letras e das sílabas, as orações mais freqüentes e as partes da missa, essa criança aprende a ler recitando e depois repetindo, com a ajuda de um manual, textos em latim que ela não compreende, mas que constituem o ritual de sua comunidade. Ela descobre o princípio
> de correspondência entre as letras e os sons nesses textos enigmáticos e sagrados. Todos podem repeti-los ou recitá-los, sem erros ou deformações, seguindo-os “ao pé da letra”, graças ao material impresso (op.cit. 1998, p. 5)

Com vistas a acolher crianças com idade abaixo dos 7 anos, começaram a surgir nas cidades, em meados do século XIX, as escolas maternais. O último ano dessa escola chamado de curso preparatório (assim intitulado por ser “preparatório” à escola elementar) era uma classe de iniciação à leitura. A partir de 1886, como aponta Chartier (2007), essa classe passou a se caracterizar como a classe dos mecanismos da leitura, da escrita e da numeração e para que todas as crianças pudessem aproveitar de seus benefícios, passou-se a incluir nelas os alunos de 6 a 7 anos de idade. Uma vez que, a partir dos 6 anos de idade a escola é obrigatória nesse país, o curso preparatório tornou-se o primeiro ano do curso primário.

No final dos anos de 1960 as normas para alfabetização mudaram mais uma vez tornando insuficientes os níveis para prosseguir a escolaridade entre os anos 1900 e 1950. Conforme Chartier (2007), as mudanças ocorridas nos anos de 1970 é uma conseqüência da escolaridade secundária vir a se tornar uma escola popular, já que até os anos 1950 apenas os melhores alunos iam para os liceus. Diante desse quadro, se fez necessário que a escola primária redefinisse suas exigências em função da escolaridade agora prolongada.

> Na sexta série1 os alunos devem explicar a literatura e não apenas ler de forma “expressiva”. Torna-se necessário, portanto, que sua *performance* em leitura autônoma seja bem mais precoce e que, no final do curso preparatório, eles sejam capazes de ler correntemente. (op.cit., 2007, p. 4)

Chartier (1998) pontua que, embora décadas tenham se passado, ao revisitarmos hoje os livros de aprendizagem da III República antes de 1914 podemos constatar que algumas características dos manuais datados dessa época ainda se encontram presentes nos materiais que são produzidos atualmente: os manuais eram organizados, desde o início, em torno das letras-som estudadas, e apresentavam exercícios de combinação em sílabas, em palavras e em pequenas frases, recapitulando as aquisições novas e as passadas.

Já os manuais dos anos de 1830-1850 mostravam-se bastante afastados desse modelo “moderno” e as divisões em capítulos não correspondiam a nenhuma duração previsível, as listas de sílabas eram ora muito curtas, ora intermináveis: ”alguns livros se reduziam a alguns quadros de dupla entrada (para combinar vogais e consoantes), outros passavam diretamente das colunas de sílabas aos textos

divididos em sílabas, ou intercalavam longas listas de palavras classificadas por ordem de tamanho dados a ler antes de passar para os textos mais longos" (op. cit. p. 72, 1998).

As únicas diferenças entre esses manuais baseavam-se nos conteúdos abordados nos textos. Enquanto os primeiros eram de cunho religioso (preces católicas) esses últimos eram mais científicos (sobre o céu, os planetas, a terra, o mar, as plantas, os animais), mas ambos se destinavam à instrução, fossem eles religiosos, morais (deveres das crianças com Deus, pais ou mestres) ou tratassem de anedotas ou de pequenas narrativas da vida infantil (op. cit. 1998).

É exatamente a partir daí que começa a se instalar um termo genérico que ainda hoje permanece em vigor: métodos.

> Um método é um conjunto de princípios e escolhas teóricas para guiar a ação, tal como expostos em um discurso (quer se trate do Método cartesiano, experimental de Claude Bernard ou do Método natural de Freinet); na escola, um método é um guia pedagógico, redigido para o professor. Encontram-se, assim, confundidos princípios (método de soletração, mais tarde, método global) e o livro de aprendizagem em que eles são colocados em prática. (CHARTIER, 2007; p.73)

Já desde a década de 1920 havia uma grande oposição ao uso dos métodos, sobretudo dos métodos globais, no processo de alfabetização. Conforme Chartier e Hérbred (2001) a "guerra entre os métodos" se fazia por meio de manuais. A partir do Segundo Império a criação de um novo objeto escolar se instaurou e as normas didáticas e editoriais passaram a adentrar as editoras a serem, gradualmente, adotadas pelos autores de novos livros. De acordo com Chartier (2007), "percebe-se que as "novidades" pareciam não refletir a realidade dos usos, porque os livros "antigos"[1] continuavam a serem utilizados maciçamente nas escolas"(p.75).

> Muitos dos manuais não tinham a preocupação de apresentar justificativas, além das empíricas, visto que não havia nenhuma necessidade de explicitar o que era um consenso partilhado da época e da profissão, assim o autor sabia que seu método funcionava bem porque já tinha comprovado sua eficácia quando fez uso do mesmo ou porque tinha feito com que ele fosse testado em algumas turmas. (op.cit.)

Nessa perspectiva, os autores estavam muito mais focados em descobrir maneiras pela qual podiam contribuir com os professores na sua prática cotidiana do que com os “posicionamentos teóricos”. Sobre essa questão, Chartier (2007) pontua que alguns prefácios destinados ao professor pareciam apresentar mais escolhas do que justificativas *a posteriori,* enquanto que outros não viam dificuldade em glorificar o ecletismo (métodos de leitura com ou sem soletração).

A partir dos anos de 1914, os criadores dos métodos começaram a perseguir objetivos diversos, porém sem nenhuma qualidade. Chartier (2007) coloca que só uma geração depois é que os manuais passaram a combinar as diferentes necessidades apresentadas e Vauclin passou a designar todos os manuais como “métodos”.

> [...] um método se vangloriava de ser “novo” sob o Segundo Império (um quarto dos livros); depois ele deveria ser simples (simplificado, cômodo, prático, de uso fácil), antes de ser, em ordem decrescente, rápido, graduado ou progressivo, racional ou racionalizado. (op.cit; p. 96.)

A partir daí, vê-se instalar-se nesse momento um termo genérico que, na França, permanece em vigor: um método é um conjunto de princípios e escolhas teóricas para guiar a ação, tal como expostos em um discurso (quer se trate do Método cartesiano, experimental de Claude Bernard ou do Método natural de *Freinet*); na escola, um método é um guia pedagógico, redigido para o professor. Dessa forma se confundem princípios (método de soletração, mais tarde, método global) e o livro de aprendizagem em que eles são colocados em prática.

Até os anos de 1960, o uso de métodos de tipo sintético e, especialmente o fônico/fonético, eram utilizados maciçamente nas escolas francesas e sequer sua eficácia era questionada, mesmo se 25% dos alunos fracassavam no ano da alfabetização: a “culpa” do insucesso recaía sempre nos alfabetizandos, como uma conseqüência da falta de dedicação ao trabalho ou por falta de inteligência.

Cèbe e Goigoux (2006) ainda acrescentam que o “ranço” da grande necessidade de alfabetizar por métodos sintéticos datava ainda dos programas de 1923 em vigor até meados dos anos de 1970. Àquela época, o ensino da leitura era dividido em três etapas distintas e sucessivas, por três anos de ensino:

aprendizagem da decodificação, no ano do CP[6]; leitura fluente nos anos do CE1 e CE2 e a leitura “expressiva” nas classes do CM1 e CM2. Ou seja, os alunos primeiro deveriam aprender acerca da decodificação, para apenas no último ano entrarem em contato real com as situações de leitura e compreensão de texto. Mais uma vez, os dados estatísticos revelavam que apenas metade dos alunos inscritos no ensino primário conseguiria concluí-lo.

Foi apenas em 1970 com a chamada “crise da leitura”, onde Foucambert denuncia, a justo título, a crescente crise do fracasso em leitura que obrigou a escola, desde o nível “maternal” a revisar suas técnicas pedagógicas, na tentativa de fazer face aos novos desafios que se aprestavam, ou seja, garantir também aos alunos desfavorecidos uma parte das tarefas de transmissão da cultura escrita que até então, estava reservada aos meios burgueses. E assim, o método global, teria início na França.

Desse modo, Chartier (2007) coloca que toda uma estrutura de um plano de renovação foi implementado com a criação de bibliotecas, incentivo à formação dos professores vistas a melhorar a qualidade de ensino. No entanto, se as idéias de ampliação do significado da leitura e a valorização do trabalho com a leitura e escrita desde o início da idade escolar foram positivas, essas inovações deslocaram o centro da questão da alfabetização para a necessidade de se ler e compreender e acabaram por minimizar a importância do trabalho de decodificação e a necessidade de se garantir sua automatização. Mais uma vez, o “desequilíbrio” estava criado!

A autora ainda acrescenta que novas críticas surgiram, sobretudo, apoiadas nos estudos científicos que demonstravam o valor do trabalho de “codificação e decodificação” para a aprendizagem da escrita. Foi assim que desde 1995, os textos oficiais passaram a corrigir progressivamente suas instruções para o ensino da língua e nos dias atuais, há certo consenso de que não há antagonismo entre a decodificação/codificação e a compreensão de materiais escritos. Assim, ela finaliza, acerca da inutilidade (e perigo!) de, nos dias atuais, buscar-se soluções no passado

[6] Na França, o ensino primário é composto pelas seguintes classes Cours Préparatoire (CP – 6 anos de idade e início da escola obrigatória e no sistema de ciclos francês, corresponderia ao segundo ano do ciclo 2). No Brasil, no entanto, seu equivalente relativo à idade e obrigatoriedade da escola seria o 1° Ano do 1° Ciclo), Cours Élémentaire 1ère année (CE1 – 7 anos e equivalente, no sistema brasileiro, ao 2° ano do 2° ciclo em termos de idade. Na França, porém, este é o último ano do ciclo 2), Cours Élémentaire 2ème année (CE2 – 8 anos e corresponderia ao 3° ano do 1° ciclo no Brasil e seria o 1° ano do 3° ciclo na França), Cours Moyen 1ère année (média de 9 anos, sendo o 2° ano do 3° ciclo francês) e Cours Moyen 2ème année (alunos com idade de 10 anos e seria o último ano do 3° ciclo francês, com equivalência no Brasil da classe do 2° ano do 2° ciclo).

que, em seu tempo, já demonstraram não serem capazes de resolver os problemas de leitura e escrita.

Como vimos, os dois países travaram histórias de apologia e negação a determinados métodos, em determinados espaços históricos que precisamos considerar quando se há o desejo de compreender as relações entre teorias e práticas contemporaneamente operantes no ensino da leitura e escrita. Assim, desejamos nesse momento conduzirmos nossa discussão para as mais novas contribuições advindas das mais diversas ciências (sobretudo da psicologia e da psicolingüística) que hoje nos possibilitam compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita sob um novo paradigma conceitual: o da Psicogênese da Língua Escrita.

2.5 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para o problema da alfabetização, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma nova teoria psicológica de explicação dos processos de aprendizagem, que supõe, dentre outros aspectos, abandonar as práticas e métodos tradicionais e questionar a necessidade das cartilhas.

Mortatti (2006) verifica que, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. A partir desse momento - ainda em curso, mas em vias de transformação - funda-se outra nova tradição: a “desmetodização” da alfabetização, decorrente da ênfase no *como aprende* a ler e escrever, gerando assim, certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática ou ainda mais grave, criando-se uma espécie de consenso ilusório de que a aprendizagem independe do ensino.

> A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (op. cit., 2006, p.32)

Dentro da multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática” de alfabetização na perspectiva construtivista, vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de refletir sobre a necessidade de se investir na construção de "novas" metodologias de alfabetização (Morais, 2006).

A seguir, trataremos de discutir acerca da Teoria da Psicogênese da Língua escrita, dos estudos da consciência fonológica e ainda, sobre a chegada do termo Letramento no cenário educacional brasileiro, afim de que possamos melhor compreender como esses novos pressupostos teóricos têm sido escolarizados/didatizados de maneira errônea e equivocada e contribuído, assim, de maneira negativa à perda da especificidade metodológica do trabalho de alfabetização.

2.5.1 O construtivismo e a ausência de métodos: o desinventar da alfabetização

Mortatti, (2000), aponta que a partir do início da década de 1980, a tradição de uso de métodos para se ensinar a ler e escrever passou a ser sistematicamente questionada. Tais discussões decorreram das novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança nas políticas de educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na sua tarefa de alfabetizar as crianças.

Em busca de solucionar esse problema introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização. Assim como já apontado, anteriormente, resultados de pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), fizeram deslocar o eixo das

discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). A construção da escrita a partir de então, passou a ser entendida como um processo de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; entendeu-se que é através da interação da criança com a escrita que ela vai construindo suas hipóteses acerca da mesma e, por conseguinte, vai aprendendo a ler e escrever (SOARES, 2003). O construtivismo se apresenta, então, não como um método novo, mas como uma nova teoria psicológica de explicação dos processos de aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, falar em método fônico, método silábico ou ainda em método global passou a ser um palavrão e os professores que desses métodos diziam fazer uso, passaram a ser vistos como tradicionais, no sentido de antiquados, retrógrados, desinformados, entre outras denominações pejorativas. Soares (2003) aponta que, embora a proposta do construtivismo seja justa, pois que a leitura e a escrita assim como qualquer aprendizagem se dá no processo de interação, ela não dá margem para se afirmar que não seria preciso haver método de alfabetização. Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores — quase nunca "confessos", mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

Discorrendo sobre a crítica que se instaurou nos discursos equivocados ou nas falsas inferências dos que se intitulam "sociointeracionistas" os quais condenam os que não se assumem como pertencentes a esse grupo, em relação à aquisição da escrita, a referida autora pontua que o acesso do indivíduo a esse mundo pode se dar por dois caminhos: através do aprendizado de uma técnica e pelo desenvolvimento das práticas de uso dessa técnica.

Ao utilizar a terminologia "escrita técnica" para apontar uma das vias de ingresso ao mundo da escrita Soares (2003) explicita que assim denominou esse processo por entender que ele refere-se ao fato de que para ler e escrever é preciso relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, saber codificar e decodificar, manusear o lápis com destreza, usar os instrumentos com os quais se escreve, saber a direção da escrita no papel, entre outros aspectos, os quais são indispensáveis. Nessa perspectiva, o termo alfabetização

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

Assim, o processo de alfabetização, lingüisticamente falando, pode ser entendido, então, como o ato de "aprender relações entre fonemas e grafemas - para codificar e decodificar. Vale salientar que isso é apenas uma parte específica que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita e, por não ser assim entendido, o uso da técnica no processo de alfabetização ficou desprestigiado (op. cit. e FRADE, 2007). A autora supracitada enfatiza que nesse processo é de fundamental importância que, além de dominar as técnicas de escrita, o indivíduo também aprenda a utilizá-la nas diversas situações de uso que envolve as práticas sociais na qual ela é exigida.

Soares (2003) coloca que os alfabetizadores que se valiam das concepções anteriores tinham um método materializado em cartilhas ou manuais para os professores, que lhe diziam o que deveriam fazer orientando-os na sua prática em sala de aula. Portanto, eles tinham um método (quer fossem do agrupamento sintético e/ou analítico), mas não possuíam uma teoria porque para eles, o método era "tudo". A autora ressalta que, atualmente acontece o inverso, têm-se uma teoria construtivista, mas há, também, a ausência de um método. Para a referida autora uma coisa não anula a outra e, portanto, é preciso ter "um método fundamentado e uma teoria que produza um método" (op.cit.).

> Ora, absurdo é não ter método na educação, Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e,para isso, temos de saber qual o melhor caminho. Então,de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. (SOARES, p.17, 2003)

A autora diz acreditar que a questão da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos tem a ver, em grande parte, com o abandono e o desprezo da especificidade do processo de alfabetização – com o "desinventar" da alfabetização - e pontua, ainda, que a mesma é algo que deve ser ensinado de

forma sistemática, sem se diluir no processo de letramento (op. cit.), tema que trataremos de discutir mais adiante.

Ainda discorrendo sobre a necessidade de se ter um método de alfabetização, a autora anteriormente citada coloca que quando a criança se torna alfabética surge, então, o problema da apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabético) e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais que, na maioria das vezes, não têm fundamento lógico nenhum. Nesse momento a criança precisará passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem de alfabetização para aprender a ler e a escrever, daí a necessidade de se ter um método que indique o melhor caminho a seguir para alcançar os objetivos que pretende.

É exatamente isso que Soares chama de especificidade da alfabetização e acrescenta que esse percurso deve-se fazer acompanhado do processo de letramento, ou seja, dentro das práticas sociais (op.cit., 2003).

Chartier (2007), corroborando com Soares (op.cit) também defende que nas turmas de alfabetização, as crianças devem aprender, de maneira sistemática, o código alfabético e ressalta que essa "iniciação sistemática" não é concebida como uma aprendizagem programada imposta a todos. Desse modo, a missão específica das primeiras séries do ensino fundamental é treinar os alunos para a leitura corrente consolidando e fixando, por um lado, automatismos de decifração ainda frágeis e, por outro, aumentando o número de palavras reconhecidas diretamente as quais os alunos já conhecem de cor por serem lidas e escritas por eles, freqüentemente.

> Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. (SOARES, p. 1, 2003)

No artigo publicado por Morais (2005), intitulado "Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além dos métodos?" o autor chama a atenção para o fato de que certos discursos recentes sobre o uso ou não uso dos "métodos de alfabetização" na prática escolar pouco têm contribuído para uma discussão sobre a ineficiência das escolas públicas em alfabetizar os alunos oriundos das camadas populares. Esse autor enfatiza que tais discursos têm servido como pano

de fundo para encobrir uma análise crítica do que de fato se constituí nossas dificuldades em alfabetizar. Como pontua Chartier (2007), supõe-se que, atualmente, todos os professores têm consciência que nas turmas de alfabetização, deve-se haver uma articulação entre o trabalho com o código e com a compreensão textual, tanto na recepção como na produção de textos.

> A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (Mortatti, 2006, p.32)

Concordamos com os autores supracitados de que retroceder ao que já foi superado (os antigos métodos de alfabetização) não é condição para avançarmos na luta contra o gritante fracasso das escolas públicas em dar conta da tarefa do ensino da leitura e da escrita. É preciso, no entanto, tomarmos como base o que aprendemos no passado e a essa aprendizagem juntarmos as novidades que o momento atual nos traz, para reinventarmos a alfabetização.

Dentro da multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e da escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática” de alfabetização na perspectiva construtivista, vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de refletir sobre a necessidade de se investir na construção de "novas" metodologias de A seguir, trataremos de discutir acerca da Teoria da Psicogênese da Língua escrita, dos estudos da consciência fonológica e ainda, sobre a chegada do termo “letramento” ao cenário educacional brasileiro, a fim de que possamos melhor compreender os efeitos provocados por esses novos pressupostos teóricos que têm sido escolarizados/didatizados de maneira errônea e equivocada e, por conseguinte, contribuído de maneira negativa para a perda da especificidade metodológica do trabalho de alfabetização.

A seguir, trataremos de discutir acerca das mudanças mais significativas ocorridas no processo de ensino/aprendizagem a partir da teoria construtivista.

2.5.2. Alfabetização e construtivismo: mudanças ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem

Pesquisas como a de Albuquerque e Morais (2004), têm apontado para as novas discussões teóricas sobre a concepção de alfabetização e, em muitas situações, embates teóricos e posicionamentos antagônicos estão sendo travados entre correntes que divergem quanto aos processos de apropriação do sistema de escrita alfabético: a partir do final da década de 70, duas vertentes teóricas se constituíram e suas cujas proposições visam a explicar o que uma criança precisa desenvolver para apropriar-se da escrita alfabética. Por um lado, tanto no Brasil (cf. MARTINS, 1998, CARRAHER E REGO, 1984; BEZERRA, 1981), como no exterior (cf. STANOVICH, 1986; MORAIS, ALEGRIA & CONTENT, 1987, BRADLEY E BRYANT, 1985), diversos estudiosos buscaram esclarecer as possíveis relações casuais entre a capacidade de reflexão metalingüística[7] da criança – particularmente num nível fonológico - e seu sucesso/insucesso na alfabetização. Por outro lado, adotando uma perspectiva psicogenética, pesquisadores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e outros têm investigado as concepções da criança sobre como a língua oral é notada na escrita, e a evolução que aquelas hipóteses ou concepções assumem no desenvolvimento infantil (ALBUQUERQUE E MORAIS, 2004, p.14).

Ainda segundo Albuquerque e Morais (op. cit.), estas duas linhas paralelas de pesquisa têm um ponto de interseção: o sujeito que desenvolve as habilidades de analisar fonologicamente palavras da sua língua, certamente lança mão dessa capacidade ao elaborar hipóteses sobre a escrita enquanto sistema simbólico; caso contrário, ele não poderia entender a lógica subjacente aos caracteres de uma escrita alfabética. Isso é possível, pois os sujeitos pensam nas palavras enquanto objetos que, além de veicular significados, têm uma dimensão de seqüência sonora.

Contrariando os fundamentos empiristas dos “métodos de alfabetização”, - que viam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e “fixar” informações transmitidas pelos adultos -, Ferreiro & Teberosky (1985) demonstraram

[7] Tal como esclarecemos em outros textos (cf. MORAIS, 2002) o sentido de “metalingüístico” consolidado na literatura estrangeira é bem distinto daquele divulgado no Brasil por estudiosos (cf. GERALDI, 1998) ou por documentos oficiais como os PCN de Língua Portuguesa. No contexto brasileiro, tende-se a tratar “metalingüístico” apenas como sinônimo de “terminologia da gramática escolar tradicional”.

que as crianças formulam uma série de idéias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e escrever. Segundo Teberosky & Colomer (2003) Os diversos trabalhos resultantes daquela linha teórica evidenciaram que:

- As crianças, antes de poderem ler e escrever sozinhas e convencionalmente, formulam uma série de idéias próprias ou hipóteses, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados bastante distintos dos que lhes transmitem os adultos que as alfabetizam;

- As hipóteses elaboradas pela criança seguem uma ordem de evolução onde, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Em seguida a criança constrói hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica) e finalmente compreendendo que as letras representam os fonemas da língua (hipótese alfabética). Entre esses dois momentos, haveria um período de transição (hipótese silábico-alfabética)[8];

Este processo de evolução conceitual se dá entre crianças de diferentes classes sociais, e a possibilidade de vivenciá-lo ou o ritmo em que ocorre estaria, provavelmente, relacionado ao maior/menor contato que os aprendizes têm com a língua escrita em seu meio e à possibilidade de viverem situações em que esta é empregada socialmente.

Ressaltamos ainda que, como apontado em Albuquerque e Morais (2004) a linha de pesquisa de Emília Ferreiro caracteriza-se por conceber a aprendizagem da leitura e da escrita como a aquisição de um sistema notacional (FERREIRO, 1985, 1990; MORAIS, 2005). Este é um aspecto que diferencia radicalmente sua abordagem daquela em geral adotada pelos pesquisadores que estudam as "habilidades de análise fonológica". Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, Ferreiro (1985) observa que nos vários estágios da psicogênese, as hipóteses do aprendiz variam segundo o modo como ele formula respostas para duas questões básicas: I) o que a escrita nota (o significado das

[8] Estudos realizados no Brasil (CARRAHER E REGO, 1984; GROSSI, 1986,1987; MORAIS & LIMA, 1989) encontraram resultados semelhantes, quanto aos estágios conceituais que a criança vive enquanto aprende a ler e escrever.

palavras? O significante?); II) como a escrita alfabética cria notações? (utilizando símbolos quaisquer ou convencionados? Empregando símbolos para representar sons das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema? etc.)[9]

Apesar da multiplicidade de evidências de que existe uma relação entre o desempenho no aprendizado da notação alfabética e a capacidade de proceder a uma análise fonológica das palavras, a natureza correlacional da maioria dos estudos realizados permitiu interpretações controversas sobre o status da relação entre aquela habilidade metalingüística e o aprendizado da escrita alfabética.

A seguir, trataremos de discutir acerca da Teoria da Psicogênese da Língua escrita, dos estudos da consciência fonológica e ainda, sobre a chegada do termo Letramento no cenário educacional brasileiro, afim de que possamos melhor compreender como esses novos pressupostos teóricos têm sido escolarizados/didatizados de maneira errônea e equivocada e contribuído, assim, de maneira negativa à perda da especificidade metodológica do trabalho de alfabetização.

2.5.3 Pressupostos epistemológicos da teoria da psicogênese da escrita

A consideração da escrita como objeto substitutivo, como representação de algo externo a ela, em contraposição à identificação da escrita como código de transcrição de sons, não é simples. Essa diferença é muito importante porque, em função da conceitualização inicial, esperaremos que, em sua aprendizagem, apareçam capacidades ou destrezas, conceberemos o sujeito que aprende de formas diferentes, apresentaremos o acesso ao conhecimento de uma determinada maneira e, portanto, organizaremos o trabalho escolar em consonância com essas concepções (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

A concepção da escrita como código de transcrição de sons pressupõe que devem ser usadas habilidades mnemônicas, perceptivas e motoras na hora de ler e de escrever, enquanto que a consideração da escrita como objeto substituto, ou

[9] Na realidade, o emprego do termo “notação” por Ferreiro e demais adeptos da psicogênese da escrita é mais recente. Antes se referiam a “representações”, no lugar de “notações”. Fazemos noutro trabalho (MORAIS, 1995) uma discussão conceitual sobre a adequação de usar-se os termo “notação”, “notacional” e “notar” para nos referirmos ao aprendizado da escrita alfabética.

seja, como objeto que tenta representar ou notar a linguagem, considera o processo de representação como uma atividade cognitiva inteligente (op. cit.). A aquisição da representação escrita da linguagem tem sido tradicionalmente considerada como uma aquisição escolar. Contudo, entre os conhecimentos fundamentais, praticamente não há domínios dos quais possamos identificar um início propriamente escolar. Em todos esses domínios, aos quais à pesquisa psicogenética trouxe dados sólidos, o começo do conhecimento pôde ser situado em torno de um limite pré-escolar.

Segundo Ferreiro (1989, p. 21), a interpretação de uma produção escrita de uma criança pode ser feita de dois pontos de vista muito diferentes: os aspectos figurativos e os aspectos construtivos.

Nos aspectos *figurativos* podemos observar a qualidade do traçado, a orientação da seqüência de grafias (da esquerda para a direita ou ao contrário; de cima para baixo ou ao contrário), a presença de formas convencionais (o que a criança produz corresponde efetivamente às letras de nosso alfabeto? Em caso afirmativo, são essas bem orientadas ou há inversões?). Estes são aspectos a que até pouco tempo, se voltava a atenção de psicólogos e pedagogos.

Os aspectos *construtivos* são colocados em primeiro plano quando perguntamos o que a criança quis representar e como ela chegou a criar uma série de representações.

Vejamos a seguir como se dá o processo de apropriação da escrita alfabética.

2.5.4 As etapas de apropriação da escrita alfabética

Os estudos desta linha teórica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1985, 1989) que tratam da evolução das conceitualizações sobre a escrita propõem a existência de três períodos fundamentais, nos quais podem ser identificados alguns subníveis.

O *primeiro período* caracteriza-se pela busca de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, assim como pela formação de níveis de letras e objetos substitutos e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.

Inicialmente, a primeira diferenciação da criança é a que separa as marcas icônicas das demais. O importante é o fato de buscar estabelecer uma distinção entre o icônico e o não-icônico, entre desenhar e escrever. Uma vez estabelecida essa distinção, torna-se importante buscar as relações entre os dois modos fundamentais de realização gráfica (icônico e não-icônico). No início, letras e imagens, ou desenhos podem partilhar o mesmo espaço gráfico e, contudo, não ter entre si nenhuma relação de natureza significante ou mesmo funcional. As letras são objetos do mundo, entre outros; o fato de elas poderem receber nomes, pouco as diferencia dos outros objetos.

Um desenvolvimento importante nesse período concerne precisamente à função significativa dos objetos-letra. Antes das letras tornarem-se objetos substitutos, assistimos a esforços das crianças para estabelecer a relação entre os textos e as figuras que lhes são próximas. Quando pedimos a essas crianças que tentem ler um texto, elas escrevem, quando lhes pedimos que mostrem onde podem ler, elas mostram os espaços em branco em volta das letras, mas não as próprias letras.

Para Ferreiro, a conceitualização da atividade que chamamos ler é muito mais complexa do que o que chamamos escrever. A atividade de escrever tem um resultado observável: uma superfície na qual se escreve é transformada por causa dessa atividade; as marcas que disso resultam são permanentes, exceto se uma ou outra ação as destrua. Ao contrário, a atividade de ler não dá resultado evidente: ela não introduz nenhuma modificação ao objeto que acaba de ser lido.

> À denominação do objeto representado pela figura sucede o estabelecimento de uma relação de pertinência entre o texto e a figura, e é somente em seguida que se torna possível interpretar o texto (FERREIRO, 1989, p. 25).

Em todas as situações, a idéia inicial que guia a busca de interpretação pela criança é que no texto está o nome do objeto. Na verdade, o que é interpretável não é uma letra isolada, mas uma série de letras, que em certa etapa deve preencher duas condições formais essenciais: ter uma quantidade mínima e não apresentar a mesma letra repetida (variação intrafigural).

O que marca o início do *segundo período* é o estabelecimento de condições formais de “legibilidade” de um texto. No que se refere à quantidade mínima de

grafias, quando há apenas uma letra, “não dá para ler nada”. Algumas crianças se contentam com duas letras, mas outras exigem ao menos três. Quantidade e variação intrafigurais são critérios absolutos e não relativos. Eles não permitem comparar as escritas entre si, mas estabelecem quais delas podem ou poderão ser interpretáveis. O mesmo texto pode receber interpretações diferentes se os contextos são diferentes; da mesma forma, dois textos diferentes podem receber a mesma interpretação se os contextos são parecidos (dois textos diferentes podem “dizer” o mesmo nome se eles são atribuídos a figuras que recebem a mesma denominação; inversamente, dois textos reconhecidos como iguais podem “dizer” dois nomes diferentes, se colocados em relação com figuras que não recebem a mesma denominação).

Um grande avanço se opera quando as crianças elaboram um novo critério, que pode ser assim enunciado:

> Para que se possa ler coisas diferentes, é preciso uma diferença objetiva nos próprios textos (independentemente do contexto e das intenções do produtor). O problema que então se coloca - do ponto de vista desse produtor de textos que vem a ser a criança em desenvolvimento – é o de como criar diferenças nos textos para representar palavras diferentes (FERREIRO, 1989, p. 140).

Começa assim uma laboriosa busca de modos de diferenciação entre as representações escritas, oscilando alternadamente sobre os eixos quantitativo ou qualitativo e buscando progressivamente uma coordenação de ambos.

Para diferenciar uma palavra escrita de outra, a criança procura mudar as letras que as compõem. A partir do repertório de letras de que se apropriou, muda a posição das mesmas na ordem linear, obtendo totalidades diferentes. A busca de critérios de diferenciação no eixo quantitativo leva a criança a procurar variar a quantidade de grafias para escrever palavras diferentes. Outros procedimentos utilizados pelas crianças são tentar fazer correspondências entre as variações quantitativas nas representações e as variações quantitativas no objeto referido, ou seja, os nomes dos objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras que os dos objetos pequenos, ou mesmo para o mais espesso, o mais pesado, o mais numeroso, ou o mais velho.

Os modos de diferenciação (qualitativos e quantitativos) são interfigurais porque asseguram a diferença de representação entre palavras diferentes. Para

Ferreiro (1985, 1989), não se pode jamais julgar o nível de conceitualização de uma criança em função de uma produção isolada. É dentro de um conjunto de palavras escritas que se pode ver como ela tenta introduzir uma diferenciação. Esses modos de diferenciação são, então, inicialmente, interfigurais, mas não sistemáticos. Numa etapa seguinte é que ela irá apresentar uma busca de sistematização.

A criança tenta então resolver certos problemas de natureza lógica, tais como: relação entre a totalidade e as partes; coordenação de semelhanças e diferenças; construção de ordem serial; construção de invariantes e correspondência termo a termo, para compreender a natureza do objeto que a escrita socialmente constituída vem a ser.

Tomando como ponto de partida o momento em que as letras já foram admitidas pela criança como objetos-substitutivos, desde que uma série de letras receba uma interpretação (em função das propriedades contextuais, das intenções subjacentes do produtor do texto ou por transmissão social aceita), o problema é saber se, dada essa interpretação de conjunto, é também possível à criança dar uma interpretação às partes constitutivas (FERREIRO, 1989).

No início, os elementos gráficos (letras) não seriam nada mais que os tijolos necessários para a constituição de uma totalidade interpretável. Uma vez constituída essa totalidade, as propriedades atribuídas a ela seriam simplesmente transferidas às partes (FERREIRO,1989).

Nesta perspectiva, o nome atribuído a uma série de letras pode também ser atribuído aos seus elementos constitutivos, apesar de que, tomados fora dessa totalidade, esses mesmos elementos percam a propriedade de seu significante. Assim, por exemplo, as crianças podem reconhecer seu nome escrito ou fazer tentativas de escrita de seu nome com graus diversos de sucesso, sem que isso as impeça de acreditar que cada parte desse escrito diz também o nome completo (op. cit.). As propriedades atribuídas à totalidade são então diretamente atribuídas às partes, uma vez constituída a totalidade. Algumas tentativas de diferenciação podem aparecer nesse nível. Por exemplo, na interpretação das partes de seu próprio nome, certas crianças tentam atribuir às diferentes partes visíveis, uma das partes de seu nome.

A decomposição silábica da palavra teria um papel de mais importância na seqüência do desenvolvimento. Trata-se de saber qual o sentido das interações

entre os conhecimentos metafonológicos sobre a linguagem e a compreensão da escrita. Segundo Ferreiro (1989) há duas hipóteses:

a) um desenvolvimento progressivo da noção de decomposição silábica das palavras ocorreria de maneira independente e poderia, depois, aplicar-se à compreensão da escrita.
b) seriam os problemas cognitivos colocados pela compreensão da escrita - e muito particularmente o da relação entre totalidade e as partes – que levariam a criança à descoberta do recorte silábico como a melhor maneira de resolver tais problemas.

De acordo com a primeira hipótese, seria o desenvolvimento no nível oral que conduziria uma criança a uma silabização progressiva, que encontraria, em dado momento, um ponto de aplicação na escrita; e, na segunda hipótese, seriam duas as vias independentes de ação sobre a sílaba, que depois se combinariam, mas a aparição da silabação seria uma resposta aos problemas específicos acarretados pela compreensão da escrita, e não simplesmente a aplicação de uma habilidade obtida em outros contextos.

O terceiro período é o que corresponde a fonetização da escrita, que começa com o período silábico e culmina no período alfabético. No período silábico podemos distinguir três momentos: primeiro, a hipótese silábica só serve para justificar uma produção escrita que não foi gerada por ela. Segundo Ferreiro (1989), a criança produz uma escrita guiando-se pelos critérios de diferenciação intrafigurais, próprios do período precedente, mas, em seguida, quando faz a leitura do que acaba de produzir, essa leitura torna-se uma justificação. Ela busca fazer corresponder uma sílaba da palavra a cada letra escrita. Estamos, assim, na presença de uma busca de correspondência termo a termo, onde a série ordenada de letras é colocada em relação à série ordenada de sílabas da palavra, o que confere às letras o valor que corresponde à sua posição na série. Nesse período as palavras de menos de três sílabas trazem grandes problemas ao aprendiz.

A hipótese silábica tem uma importância enorme na evolução da escrita da criança. Pela primeira vez, a criança encontra um meio amplo que lhe permite compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem, pela primeira vez, ela encontra um recurso geral de regular a quantidade de letras e, mesmo, de antecipá-la.

Com a hipótese silábica, se muitos problemas encontram uma solução geral e coerente, outros surgem, como é o caso do conflito entre a exigência de uma quantidade mínima de letras. Trata-se de um conflito entre dois princípios de construção de natureza interna, uma vez que essas crianças não reproduzem nenhum modelo externo. Todas as crianças que estão nesse nível de desenvolvimento têm dificuldades com a escrita das palavras monossílabas, e muitas têm problemas parecidos com as dissílabas, nos casos das palavras em que as duas sílabas serão representadas pelas mesmas vogais (FERREIRO, , 1989).

Nesse nível de desenvolvimento, as crianças compreendem muito bem sua própria maneira de escrever, mas têm grande dificuldade de compreender as escritas que as cercam. Cada vez que elas tentam aplicar a hipótese silábica às escritas produzidas pelos adultos, encontram um excedente de letras. A escrita socialmente constituída resiste aos esquemas assimilativos do sujeito, exatamente da mesma maneira que os objetos físicos resistem, às vezes, à sua vontade. Para Ferreiro (1985, 1989), a escrita do seu próprio nome terá uma importância decisiva na desequilibração do sistema silábico.

Uma nova idéia pouco a pouco faria o seu caminho: é preciso encontrar um meio de analisar o significante que vá além da sílaba. A dificuldade de abandonar o sistema precedente e de substituí-lo por outro é representada pelo período intermediário chamado de silábico-alfabético e que, segundo Ferreiro (1989), é uma espécie de híbrido.

Um ponto importante a destacar, é que as escritas silábico-alfabéticas foram tradicionalmente consideradas como escritas “desviadas”, como “omissões de letras”. É bem verdade que, em relação ao modelo adulto convencional, essas escritas apresentam omissões, mas, do ponto de vista da psicogênese, é exatamente o contrário: há adição de letras em relação às escritas silábicas precedentes.

A etapa final da evolução é a apropriação do princípio geral do sistema alfabético. A criança conseguiu compreender como opera o sistema, isto é, quais são as suas regras de produção. Essa etapa final, nesse caso como em outros, é, contudo, também, a primeira de outro período: o domínio da norma ortográfica (FERREIRO,1985).

Concebemos que a concepção da escrita alfabética como sistema notacional, e o enfoque construtivista adotado por Ferreiro e seus colaboradores, constituem

importantes avanços para que os educadores compreendam melhor o processo de alfabetização vivido pelas crianças. No entanto, é preciso que reconheçamos alguns limites impostos pela teoria.

O primeiro deles emerge exatamente da idéia de que, por ser uma teoria, a psicogênese não pode ser compreendida como um “caminho” para alfabetizar, como muitos fizeram. A teoria nos ajuda a compreender os processos cognitivos que permitem aos sujeitos avançarem rumo a uma escrita ortográfica, mas não “ensina” aos professores como fazer com que seus alunos leiam e escrevam.

O segundo limite configura-se na importância, aparentemente “esquecida” do trabalho de análise e síntese das correspondências fonográficas a o avanço na leitura e escrita.

Assim, na seção seguinte, trataremos de discutir acerca dos “problemas” de má interpretação dessa teoria e também, dos próprios limites existentes na mesma.

2.6 CRÍTICAS À TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Embora a Psicogênese da Língua Escrita tenha aparecido como uma “revolução” na forma de se conceber a alfabetização e que desde a publicação original do livro de mesmo título da teoria, já acerca de 30 anos,ela continue atual, também é preciso que guardemos em mente as lacunas existentes sobre a necessidade do conhecimento fonológico para se atingir o domínio da leitura escrita.

Mesmo se as autoras da referida teoria nunca assumiram uma postura explícita sobre a não consideração dos conhecimentos fonológicos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, a simples falta de referência a tal conhecimento nos indica que, ao menos no momento da elaboração da teoria psicogenética de escrita, as autoras consideraram o trabalho de consciência fonológica como secundário ou mesmo, já sem importância.

Um das possíveis explicações para tal fato pode estar centrada na idéia de que a psicogênese preocupa-se muito com o significado e com a idéia de construção da aprendizagem não atrelada às aprendizagens associativas e assim, talvez, Ferreira & Teberosky (1985) tenham buscado se distanciar de toda e qualquer referência à “decodificação/memorização/automatização”, enfim, a todo e qualquer

ligação com uma abordagem mecanicista que o domínio das correspondências fonográficas pudessem pressupor.

No entanto, outros pesquisadores (sobretudo os pertencentes à linha "cognitivista" de compreensão do conhecimento[10]) contestaram tal ausência mesmo se também concordavam com as autoras supracitadas sobre a necessidade do aprendiz de compreender a tarefa a ser realizada – e defenderam que a decodificação deveria assumir um papel prioritário na aprendizagem da leitura e escrita e que só ela seria capaz de distinguir os bons dos maus leitores. E assim, estudos sobre o papel da consciência metalingüística[11] em crianças e adultos analfabetos surgiram com o intuito de demonstrar que uma maior habilidade em distinguir significante de significado e que a capacidade analisar fonologicamente as palavras está relacionada com um melhor desempenho em leitura e escrita.

Buscaremos na seção a seguir, apresentar alguns estudos sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e de atividades dessa natureza, para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

2.7 A NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA

Nas últimas três décadas, foram realizadas várias investigações científicas interessadas no estudo do desenvolvimento da capacidade metalingüística e, mais precisamente, sobre o desenvolvimento metafonológico. A grande maioria dessas investigações foi destinada a estabelecer relações entre esse desenvolvimento e a aquisição das competências leitoras. A temática tem interessado diferentes áreas do conhecimento, como a lingüística, a psicolingüística, a psicologia experimental, do desenvolvimento e também, a educação. Talvez essa multidisciplinaridade de discussões seja a "responsável" pela grande diversidade de termos e "nuances" conceituais existentes em torno das capacidades metalingüísticas de modo geral e, mais particularmente, das capacidades metafonológicas (CARRILLO E SERRANO, 1992).

[10] Cf : Stanovich, 1980 ; Liberman, 1967 ; Dowing, 1979, entre outros.
[11] E entre elas destacaremos aqui a *consciência fonológica*.

Assim, quando buscamos uma definição para a o termo “consciência fonológica”, é preciso que saibamos que muitos e diferentes significados podem ser utilizados. É necessário que consideremos, de antemão, que a expressão também é referida como sendo *consciência metafonológica*. Integrante dos conhecimentos metalingüísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição - ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos (SIGNORINI, 1998, apud FREITAS, 2004) -, ela permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras (FREITAS, 2004).

Cardoso-Martins (1991) acrescenta afirmando que ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que falamos e ouvimos, permitindo a identificação de rimas, de palavras que terminam ou começam com os mesmos sons e ainda, de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. Outros autores, como Morais (1989), define a consciência fonológica como se referindo à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala: ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos. Gough, Larson e Yopp (1995), por sua vez, asseguram que a consciência fonológica é uma constelação de habilidades heterogêneas cujos componentes têm diferentes propriedades e desenvolvem-se em diferentes tempos.

Ou seja, a consciência fonológica não pode ser considerada como construto unitário (ROAZZI e DOWKER, 1989), mas deve ser vista como uma habilidade cognitiva que envolve diferentes níveis lingüísticos (sílabas, unidades intra-silábicas, fonemas) e pode ser testada através de diferentes tarefas que envolvem o reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

No entanto, muitos pesquisadores (BYRNE e FILDING-BARNSLEY, 1989; FREITAS, 2004; ROAZZI e DOWKER, 1989; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1997; GOMBERT, 1992; CARRILLO e SERRANO, 1992; entre outros) dedicados à investigação da consciência fonológica, adotam a noção de que ela pode ser dividida em diferentes níveis e que esses se desenvolvem em escalas. Dessa forma, seria um equívoco interpretar todos os níveis como sendo iguais, assim como, não podemos pensar em consciência fonológica como algo que as crianças *têm ou não*

têm, mas sim, como habilidades apresentadas em maior ou menor grau, que são desenvolvidas ao longo da infância (FREITAS, 2004).

Assim sendo, na seção seguinte, trataremos de analisar mais detalhadamente cada um dos níveis da consciência fonológica.

2.7.1 Os níveis de consciência fonológica

2.7.1.1 O nível das sílabas

Esse nível compreende a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, sendo talvez o caminho mais óbvio para a segmentação sonora. De fácil compreensão e realização pelas crianças, ajuda-nos a perceber que a grande maioria delas já possui um nível de consciência fonológica sem que necessariamente tenha sido feito algum trabalho dirigido de exploração da mesma. (FREITAS, 2004)

Carrillo e Serrano (1992) apontam também que as unidades silábicas constituintes das palavras correspondem à seqüência de atos articulatórios percebidos pelos falantes de uma língua e que constituem, provavelmente, o formato representacional básico da fala. Por conseqüência, a sílaba pode ser considerada como uma unidade acústica mais “natural” que o fonema para a percepção e produção da fala.

Ainda segundo os autores supracitados, a unidade silábica goza de propriedades acústicas que as torna prontamente distinguível e assim, sua caracterização como a menor unidade articulável munida de sentido permitiria que a segmentação de uma palavra em unidades silábicas pudesse ser facilmente realizada, usando-se os critérios de pronunciação como apoio.

Gombert (1992), partidário da mesma compreensão, aponta que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala e por essa razão, ela é mais acessível que as unidades intra-silábicas e os fonemas.

2.7.1.2. Nível das unidades intra-silábicas

De acordo com Freitas (2004), as palavras também podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, isto é, as unidades intra-silábicas *Onset* (aliteração) e *Rima*.

Ainda com base nas definições da autora acima referida, podemos entender por *Rima* a igualdade entre os sons finais de uma palavra, indo desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema, podendo englobar não só a rima da sílaba (caf***é*** – bon***é***), como também uma sílaba inteira (cora***ção*** – can***ção***) ou mesmo, mais de uma sílaba (ja***nela*** – pa***nela***). Nas palavras oxítonas, a Rima seria reconhecida através da distinção do Onset (p***á*** – m***á***)

Bradley e Bryant (1991) ainda acrescentam que o *Onset* e a *Rima* têm recibo atenção especial das investigações da lingüística e da psicolingüística na língua inglesa e, os resultados daquelas pesquisas têm ajudado a compreender a importância dessas unidades para o aprendizado da leitura. Os autores acrescentam ainda que as razões que justificam o estabelecimento dessas relações são inúmeras, mas destacam duas principais: assim como a consciência fonêmica e/ou fonética ajudaria no estabelecimento das correspondências entre as letras individuais e seus sons, a consciência do *Onset* e da *Rima* ajudaria a estabelecer correspondências com as seqüências ortográficas relativas ao início e final das sílabas.

2.7.1.3. Nível dos fonemas

De acordo com Freitas (2004) esse nível compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas, isto é, as menores unidades de som que podem modificar o significado de uma palavra. Para isso, segundo a referida autora, é necessário o reconhecimento de que uma palavra é, na verdade, um conjunto de fonemas.

Consciência fonêmica é geralmente definida como a habilidade de manipular conscientemente os segmentos fonêmicos, emergindo quando a criança percebe que as palavras são constituídas de sons e que esses podem ser modificados, apagados ou reposicionados (HAASE, 1990, p. 94 apud FREITAS, 2004).

Porém, para alguns pesquisadores, o caráter abstrato do fonema aumenta a dificuldade de a criança realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora. Essa parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, já que a criança estaria lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004).

Por fim, ainda chamamos atenção para o fato de alguns pesquisadores utilizarem os termos consciência fonológica e consciência fonêmica como sendo equivalentes e, muitas vezes, reduzindo a noção de consciência fonológica exclusivamente à capacidade de manipular fonemas.

No entanto, como já afirmado anteriormente, entendemos que a Consciência Fonológica é algo mais abrangente, que envolve a manipulação de sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas, podendo ser manifestada em um nível implícito ou explícito. Assim, tomaremos como referência o conceito defendido por Morais (2006) para quem

> A consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalingüísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, o funcionamento que as caracteriza é metalingüístico porque o sujeito reflete sobre a própria língua, em lugar de usá-la para se comunicar e apenas alcançar os propósitos normais da vida cotidiana. E é fonológico porque opera sobre segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas) que estão no interior das palavras. E como também podemos exercer a capacidade de reflexão metalingüística em outros níveis, como o morfológico, o sintático, o textual e o pragmático. A consciência fonológica é, portanto, um tipo de reflexão metalingüística (MORAIS, 2006, p. 60)

Nas próximas seções, trataremos de apresentar e discutir alguns estudos que explicitam as relações de causa e efeito entre o trabalho de exploração das habilidades fonológicas e a alfabetização.

2.8 EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Cardoso-Martins (1995), nas últimas décadas, a descoberta de uma relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética tem sido descrita como um dos grandes sucessos da psicologia moderna e as evidências estreitas entre essa consciência e a alfabetização seriam uma grande constatação[12].

Assim, diversas investigações têm buscado identificar o papel das habilidades de reflexão fonológica na alfabetização (MORAIS, 2004). No Brasil, os estudos de Carraher e Rego (1982) e Rego (1984) iniciaram as discussões sobre as análises das relações entre a capacidade de refletir sobre os sons das palavras e o sucesso/insucesso dos alfabetizandos.

Essas autoras constataram que algumas crianças, mesmo após vários meses de ensino em leitura e escrita, ainda encontravam grande dificuldade para se desvencilharem das propriedades físicas dos objetos ou dos significados das palavras a que se referiam (realismo nominal) de modo que afirmavam que a palavra “trem” é maior do que a palavra “telefone” “porque ele (o trem) é mais grande” ou que “bola e laranja” seriam parecidas ”porque são redondas” (CARRAHER e REGO, 1982).

As pesquisadoras obtiveram correlações significativas entre a capacidade da criança em desconsiderar o significado da palavra e basear seus julgamentos nas propriedades fonológicas da fala e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, como também verificaram que o nível de superação do realismo nominal, avaliado antes da do início da alfabetização, prevê o progresso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

Em outra investigação, Rego (1991; REGO & DUBEUX, 1994) descreve uma experiência de intervenção na pré-escola e na primeira série de uma escola pública que se caracterizou, principalmente, por um investimento maciço na capacitação dos docentes envolvidos nesse projeto, através de cursos, planejamentos conjuntos, discussões das dificuldades e observações em sala de aula que resultavam em orientação para o professor. Estes foram instruídos para estruturar suas atividades

[12] Contudo, acreditamos que uma série de questões sobre os níveis da consciência fonológica e sobre a natureza exata de sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita permanece controversa e seria necessário que tivéssemos um maior quantitativo de dados empíricos para que pudéssemos distinguir a real importância da consciência fonológica para a alfabetização, extrapolando assim, os objetivos traçados para esse trabalho.

diárias em torno de atividades sistemáticas de leitura, escrita e de estimulação à consciência metalingüística.

Como resultado, as turmas de pré-escolar que passaram por esta intervenção obtiveram índices muito mais altos de desenvolvimento do conceito de representação alfabética de que as crianças, comparáveis em idade e classe social, que freqüentavam uma outra escola de ensino tradicional. Entretanto, na primeira série alguns resultados foram inesperados: 90% das crianças que terminaram a primeira série tradicional se encontravam na última fase de desenvolvimento do conceito da escrita alfabética, contra níveis bem mais baixos do grupo experimental. Em que tenha aqui um grande peso do fator evasão (43% das crianças matriculadas na primeira série da escola tradicional se evadiram, contra números bem menores do grupo experimental) como polarizador das dicotomias já existentes no grupo tradicional (pela auto-seleção dos alunos fracos, que se evadem), ainda assim permanece uma dúvida: haveria algo na metodologia tradicional com forte poder para impulsionar os alunos de uma concepção primitiva de escrita para uma concepção avançada em tão pouco tempo? Infelizmente esta pergunta não fica respondida. Entretanto, quando se compara a produção e a compreensão de textos nos dois grupos, o grupo tradicional se mostra bastante inferior. Apenas 2% de suas crianças conseguem, ao final da primeira série, ler um pequeno texto, apenas 18% do grupo tradicional apresenta os mesmos resultados.

O aumento do interesse das crianças para a escola foi outro enorme ganho desta intervenção, que pode então reduzir drasticamente a evasão escolar, diferentemente do que ocorreu na escola tradicional, aonde o índice de evasão chegou a 43% no final da primeira série.

Para Bryant e Bradley (1987), o treinamento da consciência fonológica durante a Educação Infantil tem um impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita e assim, esses autores foram os primeiros a apresentarem evidências empíricas apontando para uma ligação causal entre a “consciência fonológica” e habilidade de leitura.

No estudo em que desenvolveram por quatro anos, esses autores reuniram um quantitativo de 65 crianças e as dividiram em quatro grupos, ensinando a cada um deles aspectos diferentes acerca da consciência fonológica. Ao grupo I, ensinou-se rima e aliteração, mostrando às crianças uma série de figuras de objetos familiares: os nomes de todos os objetos, excetuando-se um em cada série, tinham

um som em comum. Cada criança assistiu a 40 sessões nas quais elas eram designadas a demonstrar quais palavras tinham sons em comum. À medida que o tempo passava, as tarefas se tornavam mais sofisticadas.

Com o grupo II, foi realizado um treinamento de conexão com a leitura. Durante o primeiro ano do estudo, trabalhou-se do mesmo modo que com o grupo I, mas no segundo ano letras de plástico foram apresentadas ao grupo e ensinou-se a identificação de sons que os nomes das figuras tinham em comum, relacionando-os com as letras correspondentes (por exemplo, “g” de “gato” e “garfo”). Também se estimulou as crianças a usassem as letras para formar outras palavras. Esse trabalho tinha o objetivo de tornar óbvia a relação entre os sons compartilhados e as letras que os representavam.

Ao grupo III, ensinou-se como categorizar exatamente as mesmas figuras apresentadas aos outros dois grupos em categorias conceituais (por exemplo, utensílios de cozinha ou animais). Com as crianças desse grupo não foram tratados os sons da fala.

Finalmente, ao grupo IV, nada foi ensinado com o intuito de verificar se a experiência de aprender a categorizar palavras pelos sons, como foi ensinado aos dois primeiros grupos, melhoraria a leitura e a escrita delas.

Assim, através de um programa de treinamento com crianças que ainda não tinham começado a aprender a ler e com baixa capacidade de categorizar sons, Bryant e Bradley (1987) constataram que aqueles que tinham se submetido ao treinamento fonológico (tarefas de categorização de palavras em função da semelhança de sons compartilhados) apresentaram um êxito na alfabetização consideravelmente superior aos alunos que não tinham recebido tal tratamento. Segundo os pesquisadores, os benefícios resultantes do treino em análise fonológica foram bem mais acentuados no grupo experimental que realizava as tarefas metalingüísticas ao mesmo tempo em que construía a escrita das palavras analisadas, com letras de um alfabeto móvel, demonstrando assim, uma relação causal entre consciência fonológica e alfabetização.

No entanto, ao analisar os estudos de Bryant e Bradley, Morais (2004) apontou que esses autores, ao assumirem uma perspectiva causal de que o treinamento de análise fonológica garantiria o sucesso na alfabetização, não levaram em conta o papel da notação escrita sobre a própria capacidade de os aprendizes representarem mentalmente as unidades das palavras orais: não por

acaso, foi o grupo mais bem-sucedido nas atividades de leitura e escrita ao qual se ensinou os nomes das letras e suas correspondências gráficas.

Muitos outros trabalhos têm demonstrado que a consciência fonológica influencia positivamente a aquisição da escrita. Citamos como exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Capovilla e Capovilla (2000).

Tais pesquisadores realizaram um estudo que teve como objetivo verificar se o treinamento para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas beneficiaria crianças com dificuldades naquela habilidade e se os benefícios poderiam estender-se às habilidades de leitura e escrita. Participaram dessa pesquisa 123 crianças de pré-escolar e de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Essas crianças foram testadas em consciência fonológica, leitura e escrita antes e após a aplicação do treinamento. Desse modo, Capovilla e Capovilla (op. cit.) concluíram que o procedimento de intervenção utilizado foi eficaz em melhorar os desempenhos nas provas de consciência fonológica, leitura e escrita.

Propondo-se a colaborar para o debate, Morais (2004) realizou um estudo exploratório com 62 alunos da antiga 1ª série de duas turmas de uma escola pública de Recife, com o objetivo de investigar como o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética alcançado pelas crianças se relacionava com o desempenho demonstrado em diferentes tarefas que envolviam habilidades de reflexão fonológica.

As crianças foram examinadas em três momentos de um mesmo ano letivo (fevereiro, julho e dezembro) e a cada ocasião da coleta de dados, meninos e meninas eram solicitados a executar uma tarefa - que buscava diagnosticar seus níveis de elaboração da escrita – e, deveriam escrever quatro palavras e uma oração. Em seguida, esses alunos eram submetidos a tarefas que mediam o desenvolvimento de habilidades fonológicas, tais como: segmentação oral de palavras em sílabas, contagem do número de sílabas de palavras, segmentação oral de palavras em fonemas, contagem do número de fonemas e de palavras, identificação de palavras que compartilhavam a mesma sílaba inicial, produção de palavras com sílabas iniciais iguais, identificação de palavras que compartilhavam o mesmo fonema inicial e produção de palavras com fonemas iniciais iguais.

A análise dos dados revelou que as crianças com níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabética tendiam a apresentar melhores resultados na maioria das tarefas metafonológicas e que as tarefas envolvendo os

fonemas foram as mais difíceis, inclusive para crianças que já tinham atingido um nível de compreensão alfabética e empregavam os grafemas do português obedecendo a seus potenciais valores sonoros. Esses dados sugerem que da mesma forma que o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituí uma condição necessária para a apropriação do sistema de escrita, esse desenvolvimento isolado não é condição suficiente para alcançar o domínio do SEA.

Enfim, a pesquisa de Morais (2004) aponta para a relação de consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética, mas não necessariamente de todos os segmentos, uma vez que, embora a consciência fonêmica constituísse uma condição necessária para a alfabetização, ela não seria suficiente.

Leite (2006), por sua vez, em pesquisa realizada com 12 crianças de turmas de alfabetização de duas escolas do município de Recife (uma da rede pública de ensino e outra da rede privada), permitiu examinar, nos aprendizes, como se dá a gênese e evolução da competência metalingüística e suas relações com a psicogênese da escrita, observando como tal interação se refletia durante o processo de alfabetização.

Segundo a autora, o exame longitudinal foi realizado a cada 45 dias, em cinco ocasiões de um ano letivo, nas quais as crianças respondiam a doze diferentes atividades de reflexão metafonológica (envolvendo diferentes unidades silábicas); atividades de escrita espontânea e transformação/ocultamento do nome próprio, para identificar o nível de compreensão da escrita alfabética, e uma atividade de reconhecimento de letras (imprensa e cursiva).

Quanto à evolução da compreensão do SEA, os resultados da pesquisa indicaram que as crianças de ambas as escolas, de modo geral, evoluíram consideravelmente da primeira à última coleta. No que diz respeito à compreensão da relação parte-todo na notação escrita, a dificuldade foi encontrada nas crianças do nível pré-silábico. No que se refere à relação entre as habilidades metafonológicas e a evolução das hipóteses de escrita, observou-se que as crianças em níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita apresentaram melhor desempenho na maioria das atividades metafonológicas.

Enfim, a autora concluiu suas investigações sugerindo a adequação da organização de um trabalho pedagógico que considere, desde a Educação Infantil, situações de ensino que proporcionem aos alunos o exercício de análise das

propriedades das palavras (como semelhança, tamanho, estabilidade); como auxílio para a apropriação da escrita por meio de atividades que promovam a consciência fonológica.

Tal sugestão também é feita por Morais (2005), quando afirma estar evidente que o aprendiz precisa refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, a fim de avançar na apropriação do sistema, cabendo à escola assumir essa tarefa de forma intencional e sistemática.

Mais recentemente, Aquino (2007) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre consciência fonológica, aquisição da escrita e o efeito do trabalho sistemático de exploração de rimas no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Participaram de seus estudos duas professoras que lecionavam nas classes de Educação Infantil em escolas da rede municipal de ensino do Recife e seus respectivos alunos, na época com 5 anos de idade.

Através de observações da dinâmica de trabalho das mestras durante o período de seis meses, a pesquisadora concluiu que as mesmas desenvolviam práticas diferenciadas no tocante ao trabalho de exploração da consciência fonológica. A professora A mostrou-se preocupada em desenvolver atividades de exploração de rimas e aliterações (a partir de textos da tradição oral) enquanto que a professora B, embora utilizasse em sua prática textos como a poesia e as músicas, não realizavam atividades que contemplassem a reflexão fonológica.

As crianças de ambas as docentes, por sua vez, foram avaliadas em momentos distintos, a partir de atividades que propunham a escrita de palavras a partir de figuras, a identificação dos segmentos sonoros das palavras (quanto ao tamanho), aliteração e rima e ainda, atividades de produção de palavras com segmentos sonoros iniciais e finais iguais.

Os resultados da pesquisa indicaram que a turma A obteve avanços em relação à turma B, quanto à aquisição da escrita, uma vez que 50% das crianças da turma A concluiu o ano letivo no nível de escrita silábico, enquanto que apenas 14% das crianças da turma B concluiu com esse mesmo nível de hipótese de escrita. A pesquisadora também apontou que no tocante às habilidades metafonológicas (tais como a identificação de palavras que rimam ou comparação de tamanho de palavras), os percentuais da turma A se apresentaram superiores ao da turma B. No entanto, no que diz respeito à identificação de sons iniciais, Aquino (op. cit.) concluiu que o percentual de acertos se aproximou nas duas turmas, o que poderia revelar

ser essa habilidade mais fácil que as outras. Por fim, a autora supracitada constatou que, assim como Albuquerque e Morais (2004), as práticas sistematizadas de fato propiciam ao aprendiz a interação com a língua numa perspectiva reflexiva.

Essa capacidade de refletir sobre os sons da fala e de identificar seus correspondentes gráficos é, portanto, extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a apropriação da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimados, etc.) já desde a Educação Infantil.

Com o mesmo intuito de avaliar as habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias de ensino Nunes, em sua pesquisa, optou pela escolha de duas escolas: em que concebia a aprendizagem da leitura e a escrita acontecia em um processo de busca de significados (Escola B). Para isso, foram realizadas duas coletas: a primeira objetivou alcançar um emparelhamento de sujeitos de cada escola, para organização de dois grupos semelhantes.

Esses grupos, após os emparelhamentos foram submetidos as testagens de escrita de palavras, de compreensão, de fluência de leitura e de produção de textos.

Os resultados obtidos apontaram que os alunos da Escola A obtiveram melhor desempenho em relação às atividades de escrita e leitura de palavra, mas não da escrita de pseudopalavras. Para a autora, a superioridade de acertos da Escola A, naquelas atividades, estaria relacionada à influência do treino e da memória para justificar o baixo desempenho das crianças das duas escolas, que estariam sendo capazes de propiciar o ensino “equivalente do código alfabético”.

Em relação à atividade de compreensão de texto, as diferenças não foram significativa na Escola B, apesar de muitas vezes não conseguirem “decodificar” todas as palavras, como muitas vezes aconteceu na Escola A, eram também os que mais se utilizavam de estratégias de busca de significado alcançando os melhores resultados de compreensão de texto. Também na escrita de história, diferenças significativas foram encontradas, em relação aos alunos da Escola B, que eram capazes de produzir argumentos melhores. A autora também aponta que a maior diferença entre as escolas se encontrava no nível dos alunos mais “fracos”, que na Escola B. alcançaram os piores resultados. A autora atribuiu o êxito da Escola A à utilização da metodologia de ensino mais dirigida; ao contrario da escola B que, segundo a mesma, estimulava e respeitava os níveis.

Aprendemos que nessa pesquisa o aprendizado da leitura e da escrita parece ser visto como um domínio de um código. Não se levam em consideração que os acertos dos alunos da Escola A nas atividades de escrita e leitura de palavras, poderiam estar relacionados a uma questão de memorização. Ou seja, os alunos poderiam ter acertado as palavras porque as conheciam de cor e não porque haviam se apropriado do SEA.

Nessa pesquisa, percebemos que o ensino proposto por princípios do associacionismo obteve melhor resultado. Entretanto, não foi avaliada a prática das professoras. Não se examinaram os tipos de atividades que as mesmas realizavam com seus alunos, a condução das atividades ou a organização da sala. O que interpretamos nessa pesquisa, é que o método em si, não levaria os alunos a se alfabetizarem, mas sim, as práticas que as professoras utilizavam na sala de aula.

As diferentes pesquisas descritas nessa seção demonstram que há um consenso sobre a existência de relações entre o trabalho que envolve consciência fonológica e a apropriação da escrita. Se nos últimos 30 anos a relação entre conhecimentos metalingüísticos e aprendizagem da leitura e da escrita tem sido examinada em diversos estudos, isso não impede que nos dias atuais encontremos posições teóricas diferentes sobre a relação entre consciência fonológica e a alfabetização.

Se os estudos de Bradley e Bryant (1983) e, mais tarde os de Goswami e Bryant (1990), consideram que a consciência fonológica (enquanto habilidade para detectar aliteração e rima) é a base do progresso para a aprendizagem da leitura e da escrita - tendo sua explicação localizada na premissa de que a habilidade de perceber que duas palavras rimam pode tornar a criança sensível às semelhanças ortográficas no final destas palavras e, desse modo, possibilitar que estabeleça conexões entre padrões ortográficos e sons no final das palavras – outras investigações posteriores (cf. EHRI & ROBBINS, 1992) destacaram que a capacidade de fazer analogias no final de palavras pressupõe capacidade de decodificação letra/som.

Ehri e Robbins salientam que a habilidade de detectar fonemas em uma palavra é influenciada pelo conhecimento ortográfico, e não contrário. Entretanto, uma terceira posição – com a qual concordamos vivamente! - salienta uma relação de reciprocidade entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ou seja, o domínio da escrita também influenciaria o conhecimento metalingüístico Desse modo, os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais de apropriação da leitura e da escrita e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológicas mais complexas (ALÉGRIA et al., 1997; MORAIS, 2004, 2006 e 2007; MORAIS e LEITE, 2005).

Ferreiro (2004, p. 10) acrescenta dados à discussão afirmando que

> [...] Não há uma relação direta entre uma análise da emissão sonora que precederia a escrita e a própria escrita, mas sim uma relação de ida e volta, para a qual o termo “dialética” é o que melhor convém. Um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que, por sua vez, proporciona um “modelo” de análise que exige refinamentos sobre a reflexão inicial, e assim por diante.

Como afirmam Roazzi e Dowker (1989, p.31), para melhor se entender a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita é necessário considerar a consciência fonológica não como um constructo unitário e organizado, mas como uma habilidade cognitiva geral, composta por uma combinação complexa de diferentes habilidades, cada uma com suas próprias peculiaridades.

A partir do exposto acima, parece-nos adequado supor que uma intervenção pedagógica que vise favorecer a aquisição da linguagem escrita em pré-escolares deve promover também o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, a habilidade da criança para perceber as palavras enquanto seqüências sonoras, através de atividades que possibilitem a análise e síntese dos sons que compõem a fala. Entretanto, é importante salientar que, do ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas sim uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, a qual está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes.

As pesquisas aqui citadas sugerem que as crianças, desde pequenas, sejam expostas a atividades metalingüísticas e que as escolas proporcionem um trabalho sistemático que possibilite aos alfabetizandos desenvolver suas habilidades metafonológicas, o que irá contribuir efetivamente para a apropriação da escrita.

Em relação ao pedagógico, os dados coletados trazem como idéia o que propuseram os pesquisadores Goigoux e Cébe (2003) e da qual o autor dessa referida pesquisa compartilha: promover as habilidades de reflexão metafonológica, ou seja, a reflexão sobre palavras e sílabas antes da reflexão explícita sobre fonemas às crianças já desde o término da educação infantil. Em sua pesquisa, Morais (2007) acrescentou, ainda, que era necessário romper com os velhos métodos de alfabetização a fim de desenvolvermos metodologias que de fato assegurem a apropriação do SEA de forma sistemática e a prática do letramento na escola, já desde os anos iniciais da educação formal.

Conforme foi discutido nesta seção, a consciência fonológica é uma habilidade que desempenha um importante papel na aquisição da escrita de uma língua alfabética, como é o caso do português. A capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, quando a criança deve reconhecer o princípio alfabético. Dessa forma, jogos e brincadeiras que envolvam a identificação e a manipulação dos sons das palavras possibilitam que a criança desenvolva suas habilidades metafonológicas, contribuindo para a aquisição da escrita. A consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a aquisição da escrita, além de ser um importante instrumento para o trabalho de educadores e terapeutas que pretendam auxiliar a criança na busca da aquisição da fala e da escrita.

Frade (2007) enfatiza que no processo de alfabetização é de fundamental importância que, além de dominar as técnicas de escrita, o indivíduo também aprenda a utilizá-la nas diversas situações de uso que envolve as práticas sociais na qual ela é exigida. Dessa forma, embora se constituam como processos distintos, a aprendizagem da técnica de escrita e de seu uso deve acontecer de forma simultânea, pois que, são processos interdependentes tal como os processos da alfabetização e do letramento, tema que trataremos de discutir a seguir.

2.9 LETRAMENTO: A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Entendemos por alfabetização o processo pelo qual as pessoas aprendem a ler e a escrever e vai muito além de técnicas de transcrição da linguagem oral para a linguagem escrita; pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalingüística e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentam (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

No entanto, apesar de já se possuir clareza sobre os processos pelos quais se constrói a leitura e escrita, a alfabetização ainda continua a ser um grande desafio. Tradicionalmente, o ensino da leitura e da escrita tem sido pautado por uma prática pedagógica que tem como base uma concepção de alfabetização entendida como decodificação/codificação e produção grafomotriz. Essa concepção, segundo Cook-Gumperz (1991), surgiu como uma necessidade de *controlar e limitar a alfabetização*, monitorando as formas de expressão e de comportamento dos sujeitos, ainda nos séculos XVIII e XIX. Alfabetizava-se através de ensinamentos de hábitos de produtividade, economia e, também, por meio de um programa restrito, com pouca escrita e com a leitura de textos religiosos, objetivando treinar socialmente os trabalhadores para transformá-los em força de trabalho operário.

Nessa concepção tradicional, ler seria uma habilidade individualmente adquirida, independente da situação, da época e do grupo social (KLEIMAN, 2001). Quando se pensa em uma perspectiva individual, a atenção dirige-se para a aprendizagem do alfabeto, para a formação de palavras e frases, sem se considerarem os usos e as funções sociais do tipo de texto que se está lendo.

Na tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social” da escrita dos estudos sobre a alfabetização, na segunda metade da década de 1980 a expressão letramento foi usada pela primeira vez, em português, por Kato (1986) e dois anos depois por Tfouni (1988). Essa expressão, embora não encontrada ainda em todos os dicionários devido à sua pluralidade de sentidos, passou a fazer parte do vocabulário de especialistas nas áreas de ensino da língua, tornando-se cada vez mais freqüente nas discussões acadêmicas e produções teóricas em várias regiões geográficas (KLEIMAN, 1991, SOARES, 1998).

> Em meados dos anos de 1980 se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illetrisme*, na França, da *literacia*, em

> Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétication*. Nos estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e discussão nas áreas de educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países se operacionalizou nos vários programas nele desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (SOARES, p.6, 2003)

Conforme Soares (op.cit.), o termo letramento - tradução para o português da palavra inglesa *literacy* (em Portugal “literacia”, “illestrisme”, na França) - diz respeito ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever; mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita (p. 47). Sobre a relevância desse termo Frade (2007) coloca que,

> ... o conceito abre um horizonte de possibilidades pedagógicas: ajuda a compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita e faz a escola repensar seu papel como agência de letramento (p.1)

Em países desenvolvidos ou do Primeiro Mundo o termo letramento surgiu, exatamente, quando se detectou que, mesmo os indivíduos munidos das ferramentas para processar a leitura e a escrita (alfabetizados), não conseguiam fazer uso da mesma em seu cotidiano. Conforme Soares (2003) as práticas sociais de leitura e escrita passaram, então, a assumir a natureza de problema relevante, pois que, a população desses países, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de ler e escrever que lhes garantisse uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que as envolviam. Ainda segunda a autora citada, na França, o termo *illetrisme* (e o problema que ele nomeia) surgiu como forma de caracterizar jovens e adultos de países subdesenvolvidos que revelavam um domínio precário dos instrumentos que lhes possibilitam sua inserção na sociedade.

Apesar dos processos de alfabetizar e letrar constituírem-se como duas ações distintas tanto em termos de processos cognitivos como de produtos, eles são

indissociáveis. Ao propor uma distinção entre esses termos *(alfabetização e letramento),* Soares (1998) explicita que:

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

Em outras palavras, para a autora alfabetizar corresponde ao termo do qual se adquire um domínio dos códigos e das habilidades de utilizá-las para ler e escrever, o domínio de um conjunto de técnicas para exercer a arte da escrita enquanto que letramento é o exercício da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, no uso dos mais variados gêneros que circulam socialmente. Kleiman (2001), baseada em Scribner e Cole (1981) complementa definindo esse último termo como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, extrapolando o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir, formalmente, os sujeitos nesse mundo.

Cabe ressaltar que o domínio dos instrumentos com os quais se escreve não é pré-requisito para o letramento, pois esses conhecimentos não dão conta do aprendizado dos diferentes gêneros textuais que circulam no mundo e de suas funções e uso no cotidiano. Não garantem, ainda, que o indivíduo use os conhecimentos aprendidos de forma construtiva experimentando-os de forma significativa nem que participem do universo da cultura escrita, incorporando à sua prática cotidiana, novas práticas envolvidas no letramento (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2005).

No Brasil, ao contrário do que aconteceu nos países já anteriormente citados, o termo letramento se confundiu com o termo alfabetização. O movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita teve sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se, basicamente, a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

> Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com a França e Estados Unidos, em que a

> aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento -, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tornando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (SOARES, p.8, 2003)

Para Soares (2003), o acesso do indivíduo ao mundo da escrita como já abordamos, pode se dar por dois caminhos: através do aprendizado de uma técnica e pelo desenvolvimento das práticas de uso dessa técnica.

Ao utilizar a terminologia “escrita técnica” para apontar uma das vias de ingresso ao mundo da escrita, a autora explicita que assim denominou esse processo por entender que ele refere-se ao fato de que para ler e escrever é preciso relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, saber codificar e decodificar, manusear o lápis com destreza, usar os instrumentos com os quais se escreve, saber a direção da escrita no papel, entre outros aspectos, os quais são indispensáveis para o domínio e “a aquisição da escrita, enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (SOARES, p. 10, 2003)

Desse modo, o processo de alfabetização, lingüisticamente falando, pode ser entendido como o ato de “aprender relações entre fonemas e grafemas - para codificar e decodificar. Vale salientar que isso é apenas uma parte específica que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita e, por não ser assim entendido, o uso da técnica no processo de alfabetização ficou desprestigiado (op. cit., FRADE, 2007).

> No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização* (SOARES, p. 10, 2003).

Soares (2003) e Frade (2007) enfatizam que nesse processo é de fundamental importância que, além de dominar as técnicas de escrita, o indivíduo

também aprenda a utilizá-la nas diversas situações de uso que envolve as práticas sociais na qual ela é exigida. Dessa forma, embora se constituam como processos distintos, a aprendizagem da técnica de escrita e de seu uso deve acontecer de forma simultânea, pois que, são processos interdependentes. Desse modo, Morais & Albuquerque (2005) pontuam que o ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. A prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a "decifrar um código" a partir de uma seqüência de passos/etapas, para só depois ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores proficientes, ou seja, embora muitos alunos desenvolvam o domínio das habilidades de "codificação e decodificação", não são capazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações.

Logo, nessa perspectiva de letramento, o trabalho da alfabetização tem como finalidade a formação de leitores competentes, capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam. Para ensinar a ler nesta perspectiva, é importante que os alunos tenham contato com variados tipos de texto e com objetivos de leitura também diferentes desde que iniciem o processo escolar: é o interagir com todo tipo de material escrito, que possua significado na sociedade na qual estão inseridas as crianças.

Kleiman (2001), baseada em Street[13] (1984), coloca que o modelo que determina as práticas escolares de letramento é o *modelo autônomo*, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais. A escola, na grande maioria das vezes, promove atividades com o objetivo de, apenas, "desenvolver a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivos e argumentativos, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio" (STREET, apud KEIMAN, 2001, p. 44).

Em contraposição, ao modelo autônomo, e ainda baseado em Street, a autora supracitada apresenta o *modelo ideológico de letramento* e afirma que não existe apenas uma concepção de letramento, mas, sim, práticas de letramentos, que são social e culturalmente determinadas. Dessa forma, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Desse modo, fica explícito que a concepção de ensino da escrita

[13] Cf em Kleiman, 2001.

como desenvolvimento de habilidades necessárias para produzir uma linguagem abstrata (ou modelo de *letramento autônomo - aquisição da escrita enquanto prática discursiva)* contradiz a idéia de que a linguagem escrita é um sistema de códigos a serem decifrados (codificados e decodificados).

Soares (2003) acrescenta que as prescrições oficiais tornaram mais leve e mais pesado o papel das turmas de alfabetização.

- ✓ **mais leve** – porque a classe de alfabetização não é mais aquela onde o aluno tem que de repeti-la no final do ano se ainda não souber ler, pois que, depois dessa turma, as seguintes (os primeiros anos do ensino fundamental) também trabalham na perspectiva de dar continuidade ao processo de aquisição do código, permitindo retomadas e consolidações.

- ✓ **mais pesada** – porque a ênfase do seu trabalho não se encontra mais no reducionismo da centralidade maciça e quase exclusiva no código que em tempos atrás dava às crianças uma visão deturpada da atividade de leitura quando essa era realizada em voz alta, silabando o texto e oralizando, de forma exata, as palavras sem valorizar o sentido do texto.

Morais (2002), atenta para o fato de que a linguagem precisa ser transformada em objeto de ensino-aprendizagem para que seja apreendida pelos iniciantes, dadas as condições de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Soares (1998), corroborando com o autor supracitado afirma serem necessárias algumas condições para que o letramento possa ocorrer, dentre elas destaca a necessidade de haver material de leitura disponível para os alunos, pois,

> [...] em muitos casos, alfabetizam-se crianças, mas não lhes dão condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até jornais e revistas é inacessível, há um pequeno número de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* nessas condições? (SOARES, 1998b, p. 58).

O aprendiz precisa vivenciar no cotidiano escolar, situações em que os textos são lidos e escritos porque atendem a uma determinada finalidade, que pode ser a busca pelo prazer, a busca de informações para alcançar a meta, a necessidade de

registrar algo que não pode ser esquecido. O texto não deve seu usado com o pretexto de memorizar letras ou sílaba. Assim, cabe ressaltar, ainda, que “democratizar o acesso ao mundo letrado não significa encher a sala de aula de recortes de jornal, rótulos, embalagens, cartazes publicitários e colocar livros numa estante” (MORAIS & ALBUQUERQUE, p. 5, 2005), mas possibilitar ao aprendiz compreender a finalidade e funcionalidade da escrita e dela fazer uso nas situações em que forem exigidas.

Nesse contexto, fica explicito que não se trata de dissociar os processos de alfabetização e letramento, pois que tanto a entrada da criança como do adulto analfabeto se dá pelas duas vias aqui descritas, ou seja, através das práticas de alfabetização e das práticas de letramento.

> Simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema de convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, p. 14, 2003).

Embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição, por excelência, responsável pela promoção oficial do letramento, Morais & Albuquerque (2005) e Soares (2003) afirmam que pesquisas têm apontado que tais práticas na escola têm acontecido de forma bastante diferenciadas daquelas que os sujeitos envolvidos vivenciam no seu dia-a-dia.

> O fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. (SOARES, p. 84-85, 1998)

Conforme dados do Censo realizado no ano de 1940, era declarado alfabetizado o indivíduo que dissesse souber ler e escrever e assinar seu nome. Já a partir de 1950, essa consideração foi ampliada e o indivíduo agora, para fazer parte desse grupo, deveria ter adquirido as habilidades de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. A UNESCO, por sua vez, em 1958, definia como alfabetizado um indivíduo que tinha desenvolvido a capacidade de ler e escrever um enunciado simples, fazendo relação com sua vida cotidiana. Segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), vinte anos depois da referida data, a UNESCO

passou a adotar o conceito de alfabetismo funcional, que diz respeito às pessoas que são capazes de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, quer pessoalmente quer de forma profissional. Este conceito adquiriu relevância bastante significativa no Brasil, pois que à universalização do acesso das crianças à escola implica na redução do número de analfabetos absolutos, na permanência dos alunos na escola, no combate a evasão e a promoção do retorno às salas de aula dos jovens e adultos, contribuindo assim para que o nível nominal de escolaridade da população avance.

Atualmente, o nível de alfabetização é medido por anos de escolaridade, o que vem demonstrar que o conceito de letramento sempre esteve, desde a adoção desse termo, ligado ao processo de alfabetização provocando, assim, a perda da sua especificidade, como já colocou anteriormente (SOARES, 2003).

> A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por usa vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (op. cit. p. 11).

Bentolila (1999) chama a atenção para o fato de que a falta de letramento dos indivíduos não é algo que atinge apenas os chamados países de “Terceiro Mundo”, embora seja nestes países onde se concentra as maiores taxas de iletrismo do mundo. Assim como esses países, aqueles considerados “civilizados” ou de “Primeiro Mundo”, também enfrentam essas mesmas dificuldades numa proporção e nível diferentes, como já abordamos. O termo iletrismo na França tem sido usado para indicar que, embora os indivíduos tenham a oportunidade de freqüentar a escola e desenvolver as habilidades de leitura e escrita não garante que os mesmos saibam/ façam uso dessas habilidades em situações que envolvem o uso das mesmas. Como já colocado anteriormente, a apropriação do sistema de escrita alfabética não garante a inserção plena do indivíduo nem sua participação ativa nas práticas sociais na qual ele está inserido (op. cit.).

Dados franceses indicam que 9% da população desse país, ou 3.100.000 pessoas, não são capazes de utilizar as habilidades de leitura e escrita apreendidas para atender aos fins em que ela é posta pela sociedade diariamente e constantemente. Vale salientar que, destes 3,1 milhões de pessoas, metade das

quais possuem mais de 45 anos, mais da metade, mesmo quando exercem uma atividade profissional, ainda vivem em áreas rurais e 10% vivem em áreas urbanas de forma significativa. Os jovens não são poupados, mesmo com uma menor taxa de 4,5% abaixo de 17 anos. Na infância, os pais são os primeiros a iniciar a leitura e a escrita de seus filhos e, durante todo o período escolar, eles são um apoio fundamental para além do trabalho do professor.

Na França, embora em proporções menores, o iletrismo também preocupa as autoridades locais. Em um prefácio do dossiê intitulado "*Iletrismo na França",* Emmanuel Lescure (apud Bentolila, 1999) chefe da missão Groupement Permanent de Lutte Contre l'illettrisme (Grupo Permanente de Luta Contra o Iletrismo) relata que em 1979, o governo francês respondeu a um inquérito por parte do Parlamento Europeu por, após um século de ensino obrigatório, esse país ainda vivenciar esse tipo de problema, comum aos países no mundo em desenvolvimento. Tal dificuldade levou o governo a triplicar o orçamento em busca de sanar o analfabetismo declarado, então, como prioridade nacional em 1997, pelo Presidente da República.

Bentolila (op. cit.) realizou um estudo que tinha por objetivo investigar a extensão e o desenvolvimento das causas do iletrismo, na França, a partir de experiências e observações presenciais nas escolas. Os resultados dessa pesquisa trouxe como principal contribuição a chamada para uma tomada de consciência a respeito dos malefícios provocados pelo iletrismo: isolamento, a incapacidade de integração - em suma, um verdadeiro autismo social.

O referido autor focou, nesse estudo, jovens franceses com idade entre 18 e 23 anos e fez uma testagem de quatro níveis para ver o desempenho dos indivíduos: identificar e compreender as palavras; compreender uma frase simples; introduzir algumas informações em um texto curto; compreensão profunda de um texto curto.

A – aqueles que estão abaixo da leitura de palavras simples e isoladas (como o analfabetismo) = 1%

B – aqueles que estão abaixo da leitura das sentenças, são capazes apenas de identificar palavras isoladas = 3%

C – aqueles capazes apenas de ler frases simples = 4%

D – aqueles que ficam aquém da leitura minuciosa de um texto curto e deles só são capazes de extrair algumas informações = 12%

E – aqueles capazes ler um texto curto em profundidade = 80%

Para o autor supracitado o iletrismo configura-se como aquelas pessoas que são capazes de ler apenas frases simples e afirma que não deve ser a preocupação dos 12% dos indivíduos que fazem parte dessa categoria, segundo os dados que coletou. No entanto, na categoria D, que incluí mais da metade dos jovens que participaram da pesquisa, ou seja, 80% do total encontravam-se no nível E, cuja categoria é definida por um limiar mínimo de leitura funcional, a questão é se a leitura atenta de um pequeno texto é suficientemente competente em uma sociedade desenvolvida. Bentolila (1999) acrescenta que se o analfabetismo afeta apenas um em cada dez jovens franceses, não há crime ou pobreza, exclusão, problemas de saúde ou o abandono escolar precoce, para explicar a correlação com do iletrismo com medidas de inteligência - ambos são questionáveis.

> O ilestrismo também está associada com habilidades limitadas de comunicação oral e escrita. Sabemos que o mito do velho pastor que não sabem ler, mas fala como um sábio e um manifesto supremo domínio da linguagem oral. Nas sociedades de tradição oral, a ilestrismo não é obviamente um sinal de status ou de integração. Infelizmente, nas sociedades onde o domínio da escrita se tornou a norma, é raro que os iletrados compensar seu comando pobre de escrita sem grande fluidez, pelo menos na comunicação com estranhos fora um círculo de pessoas íntimas. (op.cit. p.36, 1999)

Como podemos perceber, as atuais questões sobre a alfabetização para o letramento não podem ser reduzidas a uma questão de métodos, mas de rever o próprio processo, compreendendo-o como construção do conhecimento sobre a língua escrita por parte da criança. Se no enfoque tradicional, o professor (único sujeito “autorizado” a transmitir o conhecimento) questionava qual a seqüência mais adequada de apresentação das letras para formarem sílabas, das sílabas formarem palavras e das palavras formarem frases, no enfoque que valoriza a perspectiva social (conhecido na literatura como relacionado aos estudos do letramento[4]) a pergunta seria: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade que são importantes para serem trabalhados? Isso implica na mudança das práticas pedagógicas do professor, nos textos a serem abordados, nos objetivos a serem alcançados.

[4] Conferir os trabalhos de Soares (1998), Kleiman (2001), Batista & Galvão (1999), e outros.

Chartier (2000) ajuda-nos, mais uma vez, a refletir sobre as mudanças nas práticas de ensino de professores, apontando que elas podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados – que constituem as mudanças de natureza didática – ou, então, dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação, etc.), e que ambas também são partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar. É preciso, então, refletirmos sobre a relação entre esses dois aspectos. Faremos isso com base na perspectiva de fabricação do cotidiano escolar de Certeau.

2.10 A FABRICAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Uma vez que nos propomos a analisar como as professoras de alfabetização constroem suas práticas na sala de aula, entendemos como de fundamental importância buscar, primeiramente, compreender como se dá o processo de fabricação do cotidiano escolar, já que este exerce influências significativas e por vezes, definitivas, na construção das táticas que as docentes utilizam no exercício de suas atividades.

Em um segundo momento, faz-se mister analisarmos quais fatores influenciam e determinam o “fazer” e, fundamentalmente, do “fazer alfabetizador” do professor na sala de aula. Para tal, tomaremos por base a Teoria da Fabricação do Cotidiano de Certeau (1994) e a Construção dos Saberes na Ação, proposta, por Chartier (2007), Perrenoud (1997), Schön (1994) e Tardif (2008), assim como, dialogaremos com outras pesquisas que também objetivavam analisar como os docentes forjam suas práticas cotidianamente.

2.10.1. Cotidiano escolar: o que fazem os professores?

Em sua teoria, Certeau (1985) entende o cotidiano como a compreensão do ambiente no qual se formalizam as práticas sociais, a qual sofre, também,

influências exteriores. Para o autor supracitado, o cotidiano pode também ser entendido como aquilo que nos é dado a cada dia, aquilo que nos pressiona e nos oprime, já que existe uma opressão sempre presente (DURAN, 2007):

> [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesma, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história 'irracional', ou desta 'não história', como o diz ainda A. Dupont. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

Sendo assim, a "fabricação" do cotidiano, resultado das relações sociais, são influenciadas pelas mais diversas atividades que envolvem o dia-a-dia dos indivíduos, sendo inventadas e reinventadas constantemente pelos mesmos. Ainda segundo Certeau (1985), o "homem ordinário"[1] - fugindo da perspectiva da racionalidade técnica -, inventa o cotidiano recriando-o de mil maneiras (e por vezes, de forma silenciosa), a partir de táticas que lhe permitam alterar os objetos e os códigos e, estabelecer re-apropriações do espaço e do uso ao jeito de cada um. A essa capacidade de "invenção" do cotidiano, o autor deu o nome de "artes do fazer".

Vale salientar que, assim como aponta Ferreira (2004), ao criar sua teoria sobre a fabricação do cotidiano, Certeau esteve muito mais centrado na busca da compreensão das estratégias e táticas das práticas cotidianas dos sujeitos sociais do que na identificação e estruturação dos conceitos nas múltiplas realidades. Mesmo sendo as Ciências Sociais possuidoras da capacidade de estudar os elementos, as conjunturas que compõem uma cultura (tradições, linguagens, símbolos, artes...), não são capazes de examinar as maneiras pelas quais os indivíduos se apropriam dessa cultura, em situações cotidianas.

O autor supracitado chama-nos ainda a atenção para o fato de que é de fundamental importância conhecer a dinâmica que permeia e dá sentido à vida dos indivíduos, uma vez que, são nessas situações que as pessoas "anônimas" subvertem os rituais e representações que as instituições procuram lhes impor. Diante desse contexto, o autor propõe, então, uma inversão de perspectiva, cujo deslocamento da atenção se dá dos produtos recebidos para a criação anônima. Assim, como nos aponta Ferreira (2004), fica entendido que a lógica das práticas cotidianas não é fruto do que se realiza em um determinado ambiente nem da relação passiva dos indivíduos frente à cultura recebida. Muito pelo contrário, elas

são fruto de uma “rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força, que se constituem em construções de táticas e de ações ‘próprias’, desenvolvidas pelos sujeitos” (p. 6).

Para romper com o modelo rigoroso, mas não pertinente, da pesquisa aplicada, e abordar as questões dos saberes profissionais seria preciso, segundo alguns pesquisadores propuseram, que fosse feita uma separação clara entre os “saberes teóricos” e os “saberes na ação” (CHARTIER, 2007). Trataremos desse assunto, a seguir.

2.11 A ESTRATÉGIA IMPOSTA E A CRIAÇÃO DAS TÁTICAS: A FABRICAÇÃO DA AÇÃO

2.11.1. As estratégias

Para o autor, a “estratégia” pode ser entendida como “o cálculo ou a manipulação de relações que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”, (CERTEAU, 1985; p.15).

Assim sendo, a “estratégia” poderia ser entendida como uma entidade reconhecida como autoridade, fosse ela uma instituição, uma entidade comercial, ou ainda um indivíduo, cujo comportamento fosse compatível com as definições dadas a este termo pelo autor e se manifestassem fisicamente através dos seus sítios de operação (escritórios, matriz ou quartel-general) e dos seus produtos (leis, linguagem, rituais, produtos comerciais, literatura, arte, invenções, discursos).

A identidade de uma estratégia e a forma dela operar já são/estão determinadas e, portanto, não se espera que a mesma seja capaz de se desestruturar-se ou ainda re-agrupar-se com facilidade, pois que ela é relativamente inflexível e amarrada a um “próprio”, ou seja, à sua localização espacial e institucional (DURAN, 2007). A estratégia seria capaz ainda de definir a si própria como uma “fabricante” ao invés de uma usuária, de produzir, mapear e impor regras (CERTEAU, 1985).

Desse modo, ao racionalizarem sobre um determinado espaço, elaborando normas, leis, conceitos, saberes científicos, etc., a serem ensinados, as pessoas

envolvidas nesse processo estariam construindo modos de operacionalização desse espaço através das estratégias, as quais seriam fabricadas nas práticas do dia-a-dia por meio das táticas. Nessa lógica, os indivíduos são entendidos como pessoas incapazes de criar e produzir e são vistos, apenas, como seres passivos e fortemente sujeitos à cultura que recebem.

2.11.2. As táticas

Ao contrário das estratégias, o modelo "tático" de Certeau (1985) compreende os sujeitos ou grupos (pessoas anônimas, comuns), como indivíduos capazes de realizar agrupamentos de forma ágil e flexível, a fim de responder às necessidades que surgem diariamente e constantemente. Assim, são essas necessidades que fazem com que as táticas surjam e de forma bastante sutil, já que elas são dependentes de uma economia de presentes, do tempo (espera por recursos que não possui), dos momentos, das oportunidades e da exploração dos "furos no sistema".

Para o autor, as táticas não obedeceriam a uma lei[14] e poderiam ser entendidas como a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem lugar 'próprio' ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro (CERTEAU, 1985). Assim, estando o indivíduo em terreno alheio, deveria aproveitar as circunstâncias para a criação de táticas que lhe permitissem dar um "golpe" - entendido aqui como desejo de resguardar a sobrevivência dos sujeitos e como o movimento 'dentro do campo de visão do inimigo' e no espaço por ele controlado -. Dessa forma, a tática,

> Opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia". (CERTEAU, 1985; p. 101).

[14] Podemos entender "lei" como as prescrições contidas nos livros didáticos, por exemplo.

Dialogando com as idéias do autor supracitado, Ferreira (2004) acrescenta que as táticas, ao contrário das estratégias, estariam relacionadas, também, à forma com a qual as

> ... pessoas tomam os enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros; cada ator impõe a sua maneira o que lhe foi dado a fazer, compreender ou viver. Entretanto, o ator não é dono do espaço no qual se move, ele divide as cartas com quem encontra. (FERREIRA, 2004; p.12)

Nesse contexto, o que diferenciaria as estratégias das táticas, de acordo com Certeau (1985), seriam os tipos de operação que cada uma realiza. Enquanto as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor regras, as táticas, por sua vez, só podem utilizar, manipular ou alterar as primeiras.

2.11.3. A fabricação das práticas docentes: a sala de aula como espaço de criação de saber

Como discutido até aqui, o cotidiano descrito por Certeau (1985) constitui-se num espaço criativo, centrado na ação das práticas do "homem ordinário" que com sua "arte de fazer" (táticas), diante das estratégias que lhe são impostas, re-cria no cotidiano as práticas de vida, seus desejos, sonhos, esperanças (PINEL, 2004). Assim, para desvelar, compreender e traduzir tudo aquilo que envolve a "fabricação" do cotidiano de uma escola, mas precisamente, de uma sala de aula (o que ocorre em seu contexto, a efetivação das práticas sociais que são colocadas em processo no seu dia-a-dia e encontrar sentidos nas "artes de fazer" dos professores que habitam esse universo), é necessário ir a campo e viver **a** fabricação desse cotidiano, para que então, possa-se descrever, com detalhes, o visto/sentido.

É nessa perspectiva que procuraremos, na seção seguinte, demonstrar como as pesquisas têm "revelado" o espaço da sala de aula como um local de fabricação de saberes, assim como, de que maneira se dá essa "fabricação".

2.11.4. Os saberes dos professores: os novos caminhos da pesquisa

Marandino (2004) aponta para o crescimento do número de trabalhos sobre os saberes envolvidos nos processos educativos escolares, com o intuito de valorizar outros saberes como aqueles da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como fundamentais no desenvolvimento de habilidades e competências dos indivíduos (Santos, 2000). Outras pesquisas também recentes voltam-se para o estudo de aspectos da cultura escolar, analisando a fabricação das práticas, os rituais e os valores presentes no seu cotidiano. Tais reflexões têm como pressuposto a concepção de que a escola é um espaço de produção de saberes e, nesse sentido, outra concepção de saber se estrutura, resultante da busca por uma racionalidade mais ampla e mais flexível, capaz de dar conta da multiplicidade e da diversidade dos saberes humanos (TARDIF, 2000, apud MARANDINO, 2004).

Assim são denominados os saberes declarativos ou procedimentais que não são produzidos pela pesquisa, mas que constituem a cultura profissional ou constituem “saberes de experiência”. Além disso, são considerados os saberes “que não existem” - implícitos e mesmo inconscientes -. (PERRENOUD, 2002).

Para que possamos melhor compreender o processo de construção de saberes pelos professores, precisaremos considerar, então, um outro referencial teórico que se apóia nas práticas profissionais e nos mecanismos que as caracterizam, e assim, podem ajudar-nos a melhor compreender a natureza das práticas de ensino dos professores: *a construção dos saberes na ação* (BARBIER, 1996). E é sobre essa construção que nos deteremos a discutir na seção seguinte dessa tese.

2.12 A construção dos saberes na ação: o ser/fazer-se professor

Como já discutimos, a fabricação do cotidiano é resultado de ações praticadas pela sociedade e da influência de fatores externos os mais diversos (CERTEAU, 1985). Desse modo, o indivíduo, sujeito dinâmico, ágil, com poder de transformação, não aceita de forma passiva as culturas a ele impostas. Ao contrário,

busca compreender, interpretar e recriar aquilo que lhe é oferecido criando táticas de sobrevivência para reagir e suprir as necessidades que surgem diariamente e constantemente no seu dia-a-dia e meios de adaptar essa cultura ao contexto em que se encontram inseridos.

> Todo trabalho humano possui fins que, que se manifestam sobe diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc. Esses fins podem ser formalmente declarados e apresentados, ou nascer durante a ação, por exemplo, pela pressão das circunstâncias. Além disso, os fins nunca são dados de uma vez por todas. Sendo por natureza temporários, situando-se entre a antecipação e realização, eles mudam com o tempo da ação, modificam-se durante o trabalho, principalmente no contato com o objeto de trabalho, mas também em função dos recursos disponíveis, bem como das obrigações e contingências que não deixam de aparecer no decorrer do trabalho". (TARDIF, 2008; p.195)

Nesse sentido, falar do fazer pedagógico, da criação de situações de aprendizagem, é pensar também na fabricação do cotidiano, pois que, o dia-a-dia escolar é construído por sujeitos pensantes, que agem formando uma rede de relações que tem na sua própria cultura sua base, entendendo-a como repleta de significados (FERREIRA, 2004). Assim, não existe uma única realidade escolar já que os atores que dela fazem parte, mesmo integrando um mesmo espaço e com um objetivo específico, são únicos na maneira de pensar, de agir, de fazer e de interpretar a realidade.

Chartier (1998), discorrendo sobre essa temática, pontua que as práticas pedagógicas dos professores são constituídas a partir de um conjunto de dispositivos empregados por eles para o ensino dos conteúdos. Esses dispositivos constituem o "saber-fazer" dos professores e podem envolver procedimentos os mais rotineiros e aqueles propostos como inovadores e assim, vemos que a prática pedagógica dos professores envolveria as disposições incorporadas por cada sujeito (ALBUQUERQUE, 2002).

Dessa forma, concordando com Scheffler (1974), nós acreditamos que os professores costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautada por um ponto de vista centrado na vida da escola e na pertinência de suas ações para o contexto específico de sua atuação. O ensino

consiste em uma “arte prática” ou, dito de outro modo, em uma “arte do fazer” (CERTEAU, 1985) relacionada a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos.

Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da *pertinência* de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade. É em torno das preocupações com a *pertinência* de suas ações junto aos estudantes que os professores concebem a coerência de sua atuação.

E foi exatamente o que Coutinho (2004) constatou ao realizar uma pesquisa cujo objetivo era investigar as práticas de leitura realizadas por duas professoras, que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Com esse trabalho, ela buscou analisar como as docentes construíam e desenvolviam as atividades de leitura na perspectiva do letramento e como o livro didático adotado pela Rede era utilizado por elas.

No que diz respeito à dinâmica de sala de aula das professoras, a pesquisadora constatou que ambas utilizavam o livro didático como um dos materiais de apoio à organização do trabalho pedagógico, mas que, muitas vezes elas reconstruíam as atividades propostas, modificando-as ou mesmo acrescentando outras, de acordo com as especificidades de seus alunos. Essas modificações, por sua vez, estavam relacionadas, sobretudo, com a necessidade de complementar as atividades do livro didático no que se referia à exploração de estratégias de leitura e à apropriação do sistema de escrita.

Coutinho (op. cit.) acrescentou que as docentes, em entrevistas, afirmaram ter vivenciado, desde a infância, práticas de leituras no ambiente familiar e na escola. Assim, de certa forma, alegaram que suas experiências contribuíam para elas que tentassem, com seus alunos, realizar atividades de leitura que extrapolassem o livro didático, privilegiando dos livros de literatura infantil. Dentro das suas experiências como leitoras, ambas as professoras mencionaram que, em relação à atualidade, realizavam leituras profissionais e citaram alguns livros na área de Língua Portuguesa e Alfabetização, sugeridos nos momentos dos cursos de formação continuada freqüentados.

Embora os livros citados relacionassem perspectivas teóricas contempladas nos documentos oficiais - como os Parâmetros Curriculares Nacionais -, as docentes verbalizaram realizar em suas salas de aula atividades sugeridas por colegas de

profissão ou, vivenciadas por elas mesmas enquanto alunas, apontando mais uma vez que a grande dificuldade enfrentada pelos professores é transformar os saberes teóricos em regras de ação prática que permitam que se faça realmente aquilo que se diz pretender fazer.

Nessa mesma perspectiva, Moraes desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era analisar a relação existente entre as práticas de alfabetização de professoras que participavam do Projeto Alfabetizar com Sucesso, da rede estadual de ensino de Pernambuco e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos. O estudo foi realizado com duas professoras que lecionavam em turmas do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da rede de ensino anteriormente citada. A referida pesquisa apoiou-se na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, nos estudos sobre Consciência Fonológica, nas discussões sobre letramento e na teoria da fabricação do cotidiano escolar. A pesquisadora fez uso de observações presenciais e de entrevistas com as docentes para coletar os dados e, a partir de então, caracterizar as suas práticas. No que diz respeito aos alunos, para traçar o perfil da turma em relação ao domínio do sistema de escrita alfabética ao longo do ano, Moraes fez uso de instrumentos nos meses de abril e de setembro.

Os dados coletados demonstraram que as docentes desenvolviam uma prática sistemática de alfabetização que contemplava a realização de atividades permanentes de leitura e de apropriação do SEA (atividades de identificação, comparação, composição e decomposição, contagem de letras e sílabas e formação de palavras) e, em números bem reduzidos, atividades de consciência fonológica. Os resultados indicaram ainda, que as mestras fabricavam suas práticas cotidianas com o apoio dos materiais e orientações disponibilizados pelo Projeto Alfabetizar com Sucesso e através de saberes e crenças, frutos de suas experiências enquanto estudantes e educadoras.

Dessa forma, vemos como pesquisas podem nos auxiliar a compreender que a relação entre teoria e prática só pode existir se levar em consideração o ponto de vista dos atores que estão envolvidos no “fazer” e não os entende apenas como executores dos saberes produzidos nos meios acadêmicos,

> Os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação

> ou a saberes considerados como teóricos. (CHARTIER, 2007; p. 186)

Perrenoud (1997) dialogando com a autora, defende ainda que a profissão docente deveria caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de competências pedagógicas (dominar a transmissão dos saberes).

2.13 A construção dos saberes na ação: a fabricação de uma prática

Mais uma vez, nós evocamos Chartier (2007) para dar continuidade a nossa busca pela compreensão de como os professores constroem suas práticas. A referida autora explicita que muitos pesquisadores propuseram uma separação entre os saberes teóricos e os práticos para que se pudesse analisar as questões dos saberes profissionais. No entanto, discordando desse modelo, a referida autora propôs-se a analisar as relações entre teoria e prática na vida profissional tomando por base a relação antagônica entre essas duas. Para Chartier (op. cit.), a construção da prática poderia ser compreendida por meio de dois modelos: o primeiro, defensor de que a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as realizações pedagógicas; e o segundo, baseado na idéia de que a formação dos professores se faz, principalmente, por “ver fazer e ouvir dizer”, sendo o ponto principal dessa apreensão dos saberes a pertinência do mesmo em relação ao trabalho na classe. Cuja melhoria não pode contar com os saberes teóricos, pois que, uma vez rigorosos, tornam-se inviáveis para o trabalho na sala de aula. As escolhas pedagógicas dos professores não se realizam apenas fundamentadas em considerações técnicas, mas também em princípios, isto é, por adesão a valores os quais não se fundamentam cientificamente, mas em normas éticas relacionadas às concepções de educação e do trabalho do professor:

Assim, Chartier (2007) levanta que o que muitas vezes é considerado (pelos pesquisadores das universidades) como sendo uma *incoerência* entre teoria e prática, posto que muitas vezes as ações docentes se baseiam na coexistência heteróclita de atividades evidenciando “modelos” incompatíveis, para os professores, essa dicotomia nada mais seria do que a fabricação de uma prática, já que, como por nós já abordado em seções anteriores, os professores constroem suas práticas

a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber, porém, sempre considerando o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula, a partir de uma re-interpretação dessas discussões. Nessa perspectiva, algumas pesquisas realizadas nos últimos anos têm conseguido demonstrar que os professores, no momento de fabricarem suas práticas, recorrem a saberes que vão muito além dos "aprendidos" nos curso de formação universitária.

Esse foi o caso do estudo realizado pela pesquisadora aqui já mencionada. Nessa perspectiva, Chartier (2007) buscou analisar a prática de ensino da escrita de uma professora e assim, observou que a mestra utilizava um dispositivo específico – os *ateliers* de escrita – para poder iniciar as crianças naquela atividade.

Dois *ateliers* – o de *grafismo* e o de *escrita dirigida* – eram realizados com a sua orientação/supervisão e priorizavam aspectos como coordenação motora e aprendizagem dos traçados das letras. Eles pareciam se constituir em atividades que ela vinha desenvolvendo há alguns anos e possuíam um objetivo pedagógico que extrapolava a aprendizagem da escrita, parecendo também se relacionar com o desenvolvimento de outros conhecimentos, tais como, comportamentos/atitudes escolares, o próprio "ofício" de estudante.

Já o terceiro atelier, o de *escrita livre,* foi iniciado durante o período de realização da pesquisa na sala de aula da docente e diferente dos anteriores, possuía como objetivo a ênfase na escrita enquanto "fabricação material" já que envolvia a produção intelectual de um texto que deveria ser lido por um adulto (professora/estagiários/pesquisadora).

Esse último atelier parecia corresponder a uma inovação na prática da professora e se configurava como uma tentativa de aplicação pedagógica de uma "recente" reflexão teórica sobre a escrita inicial (nesse caso, a retomada dos protocolos de pesquisas elaborados por Emília Ferreiro). Foi por sugestão da pesquisadora e com a ajuda dela que a professora aceitou realizar esse atelier.

Ainda segundo Chartier (op. cit.), a professora pesquisada tinha consciência de que as atividades dos dois ateliers se referiam a uma grande variedade de modelos. A docente sabia, por exemplo, que os dois primeiros ateliers correspondiam a práticas tradicionais de ensino da escrita: aquisição de habilidades motoras finas, iniciação de modelos, uso da letra de imprensa. Já o *atelier* de escrita livre se referia a outros modelos teóricos que tratavam a escrita em sua dimensão de saber *"lingüístico"* e de "código" simbólico.

A mestra assumia o ecletismo desses modelos, uma vez que conseguia desenvolver cada *atelier* sem que um interferisse no bom desenvolvimento do outro, funcionando como “dispositivos em coexistência pacifica” sem, em momento algum, parecerem contraditórios.

Se, do ponto de vista teórico, esses *ateliers* parecem ser incompatíveis, do ponto de vista dos “saberes da ação”, eles aparecem como um sistema dotado de forte coerência pragmática (CHARTIER, 2007). Essa *coerência pragmática* dos docentes seria forjada a partir de diversos fatores que se fazem presentes nas situações escolares, tais como: onde seu trabalho ocorre, quem são seus alunos, quem são os pais dos alunos, quem são seus pares, o que cada um desses segmentos espera dele, que recursos lhe são disponíveis, etc. E mais: o que a docência representa em sua vida, que tipo de vivência ele tem com os conteúdos que ensina, entre muitos outros fatores. As decisões que os mestres têm de tomar em cada dia letivo costumam ser pautadas por fontes diversas e são fortemente marcadas por valores que estabelecem seus programas de ação.

Nessa mesma perspectiva, Cabral (2008), realizou uma outra pesquisa que objetivava investigar as concepções de alfabetização de duas professoras do 1º ano do 1º ciclo da rede municipal de Recife, como também, analisar as práticas desenvolvidas por elas no momento de ensinar a ler e escrever aos seus alunos. A pesquisadora constatou que ambas as mestras faziam uso de *metodologias* diferentes para alfabetizar: uma utilizava-se de um método mais convencional e realizava um ensino sistemático das correspondências grafofônicas enquanto que a outra realizava um trabalho sistemático envolvendo a leitura e a produção de textos, bem como a apropriação do SEA. Os resultados desse trabalho também mostraram que apesar das docentes terem conhecimento dos recentes referenciais teórico-didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, suas fabricações como alfabetizadoras envolviam outros aspectos não necessariamente ligados às atuais propostas de ensino. Dessa forma, as professoras criavam suas próprias “metodologias” de alfabetização, não apenas baseadas em suas concepções e saberes já construídos, mas também, a partir do que elas consideravam importante ser feito em sala de aula.

Assim sendo, muitas das escolhas pessoais de uso de uma determinada metodologia, por exemplo, refletiam a necessidade que as professoras tinham de criar táticas para alfabetizar e essas eram desenvolvidas a partir das suas

experiências vividas por elas. Cabral (2008) ressaltou ainda que na verbalização das professoras (no momento das entrevistas), ao refletirem sobre suas ações, as mesmas sabiam o que faziam e por que faziam, apresentando domínio de táticas forjadas.

2.14 Como se constroem e reconstroem as práticas alfabetizadoras?

Como vimos, as práticas escolares cotidianas são permeadas por apropriações, não ocorrendo por meio de um ato passivo de recebimento de algo pronto e acabado, mas, sim, constituem-se em um processo ativo de "reconstrução" de práticas já existentes. Perrenoud (1997) acrescenta indicando que as práticas jamais poderão ser compreendidas como uma concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação e que apesar de utilizar modelos, ela é dirigida pelo *habitus* do professor.

> Quando pesquisamos as práticas de professores alfabetizadores, notamos uma heterogeneidade profunda na maneira de alfabetizar. Um fato que ocorre mesmo em professores que compartilharam a mesma formação e grupo social. Essas práticas obedecem a uma lógica própria que, por vezes, torna-se difícil de compreender e analisar. Essa multiplicidade de práticas torna difícil o papel daqueles que planejam estrategicamente o ensino nas séries iniciais. Nesse contexto, existem professores que se afastam, em suas práticas, das estratégias pensadas pela academia, outros que se aproximam e aqueles que modificam essas estratégias. (SILVA, p. 10, 2008)

Mais uma vez, Chartier (2000) ajuda-nos a refletir sobre as mudanças nas práticas de ensino de professores, apontando que elas podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados (que a autora nomeia de mudanças de natureza didática) ou, então, dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação, etc. (também chamada de mudanças de natureza pedagógica). Ambas são constituintes da fabricação das práticas docentes e para que possamos melhor compreender como elas se processam no cotidiano escolar, lançaremos mão dos dados obtidos em recentes pesquisas que tinham por objetivo refletir sobre as mudanças nas práticas vivenciadas pelos professores.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2006) com objetivo de identificar como se dava a construção das práticas pelos professores e examinar a relação dessas com o desempenho dos alunos no aprendizado do SEA, realizaram um estudo com nove professoras de alfabetização da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, no ano de 2004. Para coletar os dados, fizeram uso da observação participante e examinaram os materiais didáticos usados pelas docentes (livros didáticos utilizados e os cadernos dos alunos). A fim de relacionar a prática com o desempenho dos alunos em relação ao SEA, aplicou no final do ano, um instrumento avaliativo, envolvendo atividades de escrita e leitura de palavras e análise fonológica. Assim, com base nas observações, categorizaram as práticas das professoras em "sistemáticas, intermediárias e assistemáticas".

Os resultados da pesquisa demonstraram que apesar das influências acadêmicas, as práticas das professoras revelaram fabricações próprias que não estavam baseadas em uma teoria específica. Por outro lado, algumas professoras realizavam mais algumas outras atividades envolvendo a apropriação do SEA, e outras acreditavam que os alunos iriam aprender sobre o mesmo através das atividades de leitura e de produção de texto.

Em relação à aprendizagem dos alunos, os autores optaram por analisar o desempenho daqueles cujas professoras tinham práticas sistemáticas (quatro alunos) e assistemáticas (duas professoras). Os dados obtidos indicaram que mais de 70% dos alunos de três professoras que tinham uma prática sistemática de alfabetização alcançaram a hipótese silábico-alfabética de escrita. Entre os alunos da outra professora, que também tinha uma prática sistemática de ensino, mas utilizando atividades de repetição e memorização, 12% se encontravam no final do ano no nível pré-silábico, 44% no silábico e 44% atingiram a hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita. Já os alunos das duas professoras que tinham uma prática assistemática de alfabetização, no final do ano, se distribuíram em todos os níveis e poucos alcançaram a hipótese de escrita.

Em relação à leitura de palavras e análise fonológica, os dados da pesquisa também revelaram que os alunos das professoras cujas práticas eram sistemáticas tiveram um melhor desempenho que as professoras com práticas assistemáticas. Em relação aos alunos das professoras que tinha uma prática sistemática baseada na memorização e repetição de palavras, a maioria respondeu a todas as atividades,

mas o grupo de alunos não conseguiu obter nenhum acerto no momento da leitura de palavras.

Os resultados dos estudos revelaram, ainda, que as práticas das professoras estariam relacionadas com as experiências de formação, a suas historias de vida e trocas entre colegas. Quanto ao aprendizado dos alunos, balizaram o quanto é indispensável a realização de atividades diárias envolvendo o SEA, a fim de garantir aos alunos, ao final do ano, a apropriação do sistema de escrita. De modo que os alunos pudessem ler e produzir texto de forma autônoma.

Nesse mesmo contexto, Silva (2008), também realizou uma pesquisa que tinha como objetivo investigar como 4 professoras da Rede Municipal de Ensino de Olinda (re)construíam e utilizavam suas estratégias e táticas para alfabetizar seus alunos. O pesquisador buscou neste trabalho, uma interface explicativa entre a natureza das práticas de alfabetização e a fabricação do cotidiano escolar. Para tal, utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica, realizou observações em sala de aula, grupo focal, filmagem e gravações.

Os dados coletados revelaram que as professoras possuíam maneiras específicas de fabricar suas práticas de alfabetização e que nessas ações faziam uso de elementos que se aproximavam das experiências e memórias que elas possuíam enquanto estudantes desse nível de ensino conflitando, por vezes, com as estratégias fornecidas em suas formações acadêmicas.

O pesquisador constatou que a recusa em trabalhar com as estratégias de alfabetização pensadas pela academia, não é fruto apenas de professoras que se formaram há décadas, mas também de professoras com formação recente (as quais utilizam formas tradicionais de alfabetização, fato este observado em todas as mestras pesquisadas). As professoras, mesmo em contato com novos conceitos relativos à alfabetização (psicogênese da língua escrita, letramento) não deixaram de utilizar os padrões silábicos acontecendo, na verdade, uma readaptação dentro desses conceitos, com uma roupagem própria de cada professora.

Assim, Silva (2008) também ressaltou que a memória das professoras exercia um papel fundamental nesse processo, pois estabelecia um elo (interface) entre as origens de suas práticas de alfabetização e as negociações dos conflitos da fabricação do seu cotidiano.

Como podemos constatar o fazer pedagógico dos professores englobaria as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação e a fabricação de

suas práticas profissionais, privilegiando, principalmente, as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer” melhor do que o “por que” fazer (CHARTIER, 1998). Dessa forma, entendemos, como já abordamos anteriormente, que os professores não se apropriariam da teoria e das prescrições oficiais, como, por exemplo, as contidas nos livros didáticos, de forma a aplicá-las diretamente, como os pesquisadores/especialistas pensaram-na, mas, sim, dentro do que é possível de se fazer, dentro de suas condições de trabalho

> [...] os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como o seu entendimento da matéria, sua interpretação da necessidade dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc. (TARDIF, 2008; p.211)

Nesse contexto, o professor deixou de ser entendido apenas como alguém que executa um programa de aulas com seus alunos, visto que é ele a pessoa que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Assim, o sucesso dos seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula, já que não lida com “sujeitos cognitivos em desenvolvimento”, mas com um grupo de crianças com histórias singulares (CHARTIER, p.160, 2007). Corroborando com a autora, Tardif (2008) pontua que:

> O trabalho em sala é dinâmico e, mesmo possuindo uma estrutura estável e rotineira, também está sujeito a inúmeros imprevistos: um aluno faz perguntas, uma equipe trabalha mal, a aula é interrompida por uma causa externa, um conteúdo precisa ser revisto, um problema retomado, etc. Tais imprevistos, que fazem parte da textura das interações na classe, obrigam os professores a ajustar os programas e os objetivos. (TARDIF, 2008; p.219)

Schön (1994), por sua vez, acrescenta que para que os objetivos sejam atingidos, é fundamental que os dados diretos ou imediatos coletados nas pesquisas, sejam frutos do pensamento e da ação do professor colhidos na observação de sua prática docente. Tais observações permitiriam compreender como acontece a aprendizagem, como se constrói a prática pedagógica e, ainda, como se melhora a eficácia do ensino.

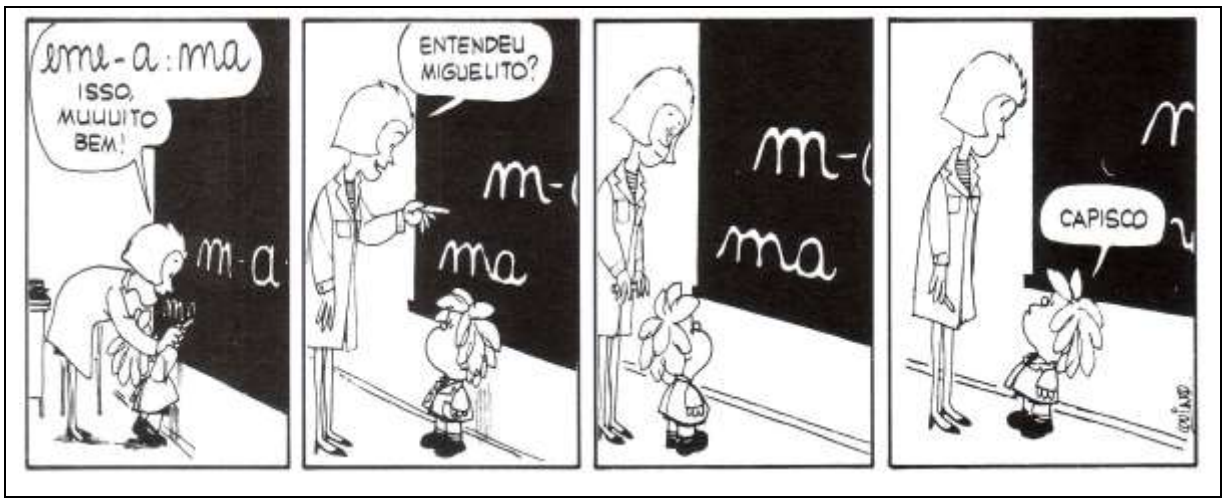
> Um ensino prático-reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também àquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua linguagem característica, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo distintivo. E este último, se o argumento da parte anterior estiver correto, deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos. (SCHÖN, 1994; p. 225).

Concordando com os autores aqui citados, salientamos a importância desse trabalho de tese considerar um referencial teórico apoiado nas práticas profissionais e nos mecanismos que as caracterizam, ajudando a melhor compreender a natureza “do fazer cotidiano” dos professores. Nessa perspectiva, os estudos aqui revisitados demonstraram que é preciso valorizar os saberes fabricados no cotidiano do professor e, para tal, é preciso desconstruir a antiga concepção de prática docente a serviço dos técnicos e métodos de ensinar, tendo em vista que os professores são sujeitos de suas ações, e não aplicadores de manuais de receitas e propostas de formação.

Assim, nos próximos capítulos buscaremos analisar a construção das práticas de oito professoras alfabetizadoras e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mesmas e o aprendizado de seus alunos.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Figura 3:Tirinha Mafalda 3



Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA E PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos o desenho metodológico que traçamos para a construção dos dados empíricos deste trabalho. Em um primeiro momento listaremos os objetivos do nosso estudo. Em seguida, apresentaremos as motivações que deram origem a essa pesquisa e situaremos os sujeitos que participaram de sua realização. Em um terceiro momento, enfocaremos as ferramentas utilizadas na construção dos dados empíricos e elencaremos as etapas de realização do mesmo. Por fim, refletiremos sobre as características do estudo e a nossa opção em relação à abordagem investigativa.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Geral:

- Investigar as práticas de oito professoras alfabetizadoras e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mesmas e o desempenho de seus alunos no que concerne o domínio da leitura e da escrita.

3.1.2 Específicos:

- Analisar os manuais didáticos utilizados pelas professoras investigadas no que concerne às atividades destinadas ao ensino da leitura e escrita.
- Analisar a natureza das atividades de leitura e de escrita propostas pelas mestras.
- Analisar, por meio de diagnósticos, o desempenho atingido pelos alunos das professoras observadas no tocante ao domínio da leitura e escrita.

3.2 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA: O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL E NA FRANÇA

Nossa opção pela realização de um estudo concomitante entre o Brasil e a França se deu, pois assim como apontam Galvão e Prado (2007), apesar de as realidades serem distintas, os debates relacionados ao ensino da leitura e escrita e, mais precisamente, sobre o uso (ou não!) dos métodos de alfabetização, vivenciados em ambos os países aproximam-se significativamente.

Também acreditamos que a experiência de confrontar-nos com uma cultura escolar diferente da nossa, brasileira, pode nos auxiliar a visualizar mais claramente os nossos próprios problemas, já que as diferenças existentes entre as realidades escolares nos permitem ver sob outra perspectiva e melhor compreender, ora pelas semelhanças em que nos reconhecemos, ora pelos contrastes que nos afastam o nosso ensino da leitura e da escrita (SOARES, 2007).

Em nosso trabalho o objetivo não foi o de emitir um juízo de valor acerca do trabalho desenvolvido pelas professoras, nem muito menos interessava-nos comparar práticas docentes indicando quem “alfabetizava melhor”, ou ainda, não procuramos aqui apontar se as mestras deveriam ensinar seus alunos a ler e escrever sob uma determinada perspectiva teórico-metodológica.

Nosso interesse residiu em analisar as práticas de *oito professoras alfabetizadoras e as possíveis influências do trabalho desenvolvido em classe nas performances dos alunos durante um ano letivo*. Para tal, analisamos a natureza das atividades propostas pelas mestras para ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA).

3.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES

3.3.1 A escolha das mestras

Para a realização desse trabalho, selecionamos **oito professoras alfabetizadoras** de escolas públicas e **quarenta e sete crianças** pertencentes às docentes investigadas. As mestras estavam distribuídas da seguinte forma:

a) Seis professoras localizadas na região nordeste do Brasil;
b) Duas professoras localizadas em Paris, na França.

A escolha das mestras foi baseada em dois critérios metodológicos:

a) Professoras que utilizavam livros didáticos de diferentes perspectivas teórico-metodológicas no que se refere ao trabalho da alfabetização[15];

[15] No capítulo seguinte, que analisará os manuais didáticos utilizados pelas professoras, trataremos de discutir detalhadamente como estavam constituídas as atividades de apropriação do sistema de escrita.

b) O tempo de experiência no magistério e, sobretudo em classes de alfabetização.

Consideramos importante salientarmos que nessa tese assumimos o uso da nomenclatura *metodologia* porque acreditamos não ser possível classificar a prática de um professor (ou mesmo de um manual didático) apenas dentro de um modelo de prática (seja ela "reflexiva" ou "transmissiva") como um todo. Ou seja, não acreditamos ser possível determinar ***o*** *método* utilizado por uma professora.

Isso ocorre porque a história da alfabetização no Brasil e na França foi consolidando abordagens metodológicas diferenciadas, mas que podem ser incorporadas de forma conjugada tanto nas práticas docentes quanto nos livros didáticos. A adoção, a combinação ou ênfase dada a esses princípios metodológicos e sua tradução nas propostas de atividades resultam em modelos de trabalho diferenciados para o ensino da leitura e da escrita que não podem ser resumidos a *um* método (Brasil, 2006). Ou seja, não esperávamos localizar professores que afirmasse a sua opção exclusiva pelo uso de um ou outro método de alfabetização.

Desse modo, buscamos professoras que *afirmassem usar* manuais didáticos com perspectivas metodológicas diferenciadas no que concerne à abordagem e tratamento do sistema de escrita alfabética (professoras que utilizavam um manual didático silábico; professoras que trabalhavam com livros de orientação ao trabalho com o método fônico; professoras que utilizavam manuais numa "perspectiva construtivista de alfabetização"[16]).

Optamos por tomar o livro didático como um possível indicador do trabalho desenvolvido pelas professoras no tocante ao ensino da leitura e da escrita porque acreditávamos não ser possível encontrar uma docente que não integrasse em sua prática pedagógica, diferentes "modelos teóricos", dispostos de maneira pacífica (CHARTIER, 2007). Ou seja, não acreditávamos encontrar um professor que afirmasse a sua opção exclusiva pelo uso de um ou outro método de alfabetização.

Assim, admitimos que o fato de as professoras afirmarem o uso de um determinado livro didático auxiliou-nos compreender e melhor visualizar as opções feitas pelas mestras no tocante ao trabalho inicial da alfabetização. Além disso, esse

---

[16]Nesse trabalho, adotamos a expressão "perspectiva construtivista de alfabetização" para designar o processo de ensino da leitura e escrita que não se atem a uma metodologia explícita para a alfabetização, Soares (2003).

uso nos trouxe indícios de como essas docentes concebiam e encaminhavam o ensino da leitura e escrita.

No Brasil, no estado de Pernambuco, localizamos professoras que utilizavam manuais com uma orientação mais voltada para o trabalho com padrões silábicos (Jaboatão dos Guararapes) e também localizamos professoras que utilizavam manuais com uma perspectiva construtivista (Recife). No entanto, localizar professoras que adotassem em suas classes manuais fônicos configurou-se numa das principais dificuldades desse trabalho. Exatamente porque no guia de livros didáticos do PNLD[17] não existem classificados livros baseados em um direcionamento explícito para o trabalho de exploração fonêmica.

Logo, era preciso localizar, inicialmente, escolas públicas brasileiras que adotassem oficialmente[18] livros didáticos que investissem no ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas de forma sistemática e quase exclusiva, para que, apenas posteriormente, pudéssemos localizar as professoras que se serviam desses manuais.

Realizamos, então, buscas na internet e localizamos o material intitulado *Alfa e Beto*[19]. Foi na própria página publicitária dedicada ao livro que encontramos referências de municípios, a nível nacional, que utilizavam tal manual de alfabetização.

A seguir, descreveremos com mais detalhes cada uma das professoras-sujeito de nossa pesquisa. Elas serão apresentadas por grupos, segundo o país e as cidades nas quais estavam localizadas suas escolas no momento de nossa pesquisa, que ocorreu durante o ano letivo de 2006 no Brasil, e no ano letivo de 2006/2007, na França.

---

[17] O PLND (Programa Nacional do Livro Didático) foi criado em 1985, como um programa de aquisição e distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino fundamental. A partir da segunda metade da década de 1990, o programa sofreu um conjunto de alterações. As mais importantes estão relacionadas à instituição de um processo de avaliação prévia dos livros a serem distribuídos e adquiridos. No caso dos livros de alfabetização, existe uma grande tendência para que os manuais fundamentem-se numa perspectiva teórico-metodológica de *alfabetismo* (Soares, 2003) e que assim assegurem uma maior homogeneização das práticas.

[18] Salientamos que desejávamos manter, nessa pesquisa, a variável "sistema de ensino" controlada, ou seja, interessava-nos, exclusivamente, professoras que lecionassem em sistemas públicos de ensino.

[19] Como já apontamos anteriormente, no capítulo seguinte trataremos dos manuais didáticos utilizados pelas professoras e discutiremos detalhadamente como estavam constituídas as atividades de apropriação do sistema de escrita em cada um deles.

Salientamos que no intuito de preservar o anonimato das professoras citadas nós optamos por chamá-las apenas pelos seus nomes, sem indicarmos seus sobrenomes ou mesmo, o nome das escolas onde atuavam na ocasião da pesquisa.

3.4 O CONTATO COM AS PROFESSORAS

3.4.1 O contato no Brasil

3.4.1.1 O caso de Jaboatão dos Guararapes

Jaboatão dos Guararapes foi a cidade na qual iniciamos a nossa pesquisa e por essa razão, começaremos nossas descrições a partir dela. A escolha da referida cidade estava relacionada ao fato dela possuir escolas na rede municipal de ensino cujas professoras usavam oficialmente, livros didáticos numa perspectiva silábica de alfabetização, a se fazer saber, o manual *Alegria do Saber.*

A partir dessa escolha*,* iniciamos a procura por outras cidades e escolas onde as professoras adotassem manuais didáticos com propostas metodológicas diferentes da perspectiva silábica.

3.4.1.1.1 Elisangela

A primeira professora contatada no Brasil foi Elisangela**.** O encontro entre a referida professora e a pesquisadora foi mediado por uma colega em comum de ambas. Na época em que a pesquisa foi realizada, Elisangela estava com 30 anos e trabalhava nas redes municipais de Jaboatão dos Guararapes e de Recife, acumulando assim, 40 horas semanais de trabalho em sala de aula, como professora polivalente. No turno da manhã ela lecionava numa turma de alfabetização e à tarde, em uma turma de alunos de 2º ano do 2º ciclo (antiga 4ª série do Ensino Fundamental).

Trabalhava como professora desde 1998 e naquele ano atuava como professora de alfabetização pela segunda vez, tendo experiência em outras classes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Possuía licenciatura em Geografia, concluída no ano de 2000 e especialização em Geografia do Brasil (ano de

conclusão, 2002), e até aquele momento, ainda não havia atuado como professora exclusiva dessa disciplina.

No período em que realizamos nossa pesquisa em sua sala de aula, Elisangela afirmou usar e gostar do livro didático adotado por sua escola[20].

3.4.1.1.2 Consuelo

A segunda professora participante desse estudo, Consuelo, nos foi apresentada por Elisangela, sua irmã. Naquele ano, ambas trabalhavam com a classe de alfabetização na mesma escola, porém, em turnos contrários. No período em que a pesquisa foi realizada, Consuelo estava com 27 anos e lecionava em duas escolas do município de Jaboatão dos Guararapes: uma pertencente ao sistema de ensino privado e outra, ao municipal, totalizando 40 horas semanais. Nos dois sistemas, atuava como professora de alfabetização e aquele era seu sétimo ano de trabalho com a referida classe.

Consuelo também nos informou que havia começado a ensinar em 1998 e que possuía experiência docente em turmas da Educação Infantil. Com licenciatura em História (curso concluído em 2002), havia dado continuidade aos seus estudos, tendo cursado duas especializações: a primeira em Ensino da História (2004) e a outra em Coordenação Pedagógica (a ser concluída em 2007, ano da realização da entrevista).

A referida professora, afirmou estar satisfeita com o livro didático (*Alegria de Saber)* que havia recebido para trabalhar com seus alunos naquele ano.

3.4.1.2 O caso de Recife

A escolha da cidade de Recife estava relacionada com o fato da rede municipal de ensino ter adotado oficialmente, em 2006, o livro didático *Português:*

[20] Consideramos importante destacar que no ano em que realizamos nossa pesquisa, a escolha dos livros didáticos já havia sido feita dois anos antes e que no município de Jaboatão dos Guararapes os professores tiveram a oportunidade de escolher dois livros diferentes, sendo um deles, *Alegria de Saber*. Desse modo, variadas escolas dessa rede de ensino trabalharam com um manual didático diferente do acima citado.

uma proposta para o letramento: livro de alfabetização, cuja perspectiva metodológica para a alfabetização não se embasava em uma metodologia explícita.

A proximidade com Jaboatão dos Guararapes, seja ela geográfica, seja ela socioeconômica, auxiliou na escolha de Recife, pois nós acreditávamos, assim, podermos diminuir os possíveis efeitos gerados por variáveis muito distintas.

3.4.1.2.1 Fabiana

A terceira professora, Fabiana, também nos foi apresentada por Elisangela, sua colega de trabalho, em uma escola do sistema municipal de ensino da cidade do Recife. Em um primeiro contato, via telefone, Fabiana reconheceu a pesquisadora de uma situação de formação continuada em que as duas estiveram juntas, o que facilitou a relação e a aproximação entre ambas. Posteriormente, num momento de conversa informal, Fabiana afirmou que não estava disposta a acolher ninguém em sua classe, pois desejava, segundo afirmação da própria docente, preservar seu trabalho de possíveis "olhares" que, para ela, em nada lhe acrescentariam a não ser críticas negativas. No entanto, a professora disse ter aberto uma exceção como forma de retribuição à "ajuda" que havia recebido da pesquisadora no momento da formação.

Na época em que a pesquisa foi realizada, a professora tinha 33 anos, e já lecionava desde 2003. Aquele era o seu primeiro ano como professora de alfabetização. Fabiana havia solicitado à direção de sua escola no ano anterior, acompanhar a sua turma para que pudesse dar continuidade ao trabalho de ensino da leitura escrita iniciado em 2005.

A docente ainda acrescentou ainda que desejava continuar com o seu grupo de alunos no ano letivo seguinte, pois segundo ela, aquele era um grupo muito bom para trabalhar, porque além de participativas, as crianças eram “bem comportadas”.

No dia da realização da entrevista, Fabiana nos informou que havia concluído meses antes o curso de Pedagogia e que possuía experiências profissionais diferenciadas, uma vez que, naquele momento, trabalhava igualmente como digitadora em uma empresa privada. A professora declarou já ter atuado na classe de pré-alfabetização por duas vezes antes de assumir sua turma de alfabetização.

Por fim, essa docente afirmou não estar satisfeita com livro didático que havia recebido para trabalhar com seu grupo de alfabetização, pois ele não tinha tarefas que ajudassem os alunos a se alfabetizarem. Porém, a professora afirmou que o utilizava, pois, apesar de tudo, ele tinha bons textos e uma das unidades do referido livro (a que tratava dos mitos do folclore) era muito interessante.

3.4.1.2.2 Claudia

Após certa dificuldade em localizar mestres que se enquadrassem no perfil que buscávamos e que estivessem disponíveis a participar de nossa pesquisa, localizamos a professora Claudia. Embora a pesquisadora já a conhecesse (pois ambas já haviam trabalhado juntas em momentos de elaboração de material para a formação de professores), inicialmente, a docente revelou que não estava mais disposta, naquele momento, a receber pesquisadores em sua sala de aula.

A professora justificou-se apontando que sempre acolhia pessoas em sua sala (entre alunos dos cursos de formação de professores e pesquisadores universitários), mas reconhecia a existência de eventuais “transtornos” trazidos para a rotina de trabalho, no momento em que um elemento externo integrava-se à sua classe. Foi apenas num segundo momento, e com a explicitação mais detalhada acerca do trabalho a ser desenvolvido de que, embora longa, a observação da dinâmica de sua sala de aula seria dividida em três períodos distintos e espaçados, que a alfabetizadora aceitou receber a pesquisadora em sua classe.

Na ocasião da entrevista, a professora estava com 33 anos e disse ter iniciado o trabalho como professora no ano de 1992. Desde então, já havia trabalhado como professora da Educação Infantil nos sistemas particular e público de ensino, e também possuía experiência como educadora de apoio, função essa equivalente àquela mais conhecida como Coordenação Pedagógica Escolar.

Naquele momento, entretanto, acumulava as funções de professora da Educação Infantil em escola particular, professora de turma de alfabetização de escola pública do município do Recife e educadora de apoio na rede estadual de ensino (no ciclo noturno).

Claudia, com licenciatura em Pedagogia concluída em 1999, havia dado continuidade aos seus estudos cursando uma especialização em Metodologia e Práticas Educativas em Educação Infantil (2002).

Por fim, a professora declarou que aquela era a 6ª vez que atuava como professora de alfabetização. Disse-nos, ainda usar o livro didático que dispunha, na medida do possível, pois no ano em que realizamos a pesquisa (2006), os livros tinham chegado à sua escola no mês de agosto. Afirmou ainda que buscava outros recursos para complementar seu trabalho, dentre eles, muitas fichas de atividades elaboradas pela própria docente em conjunto com suas colegas de trabalho.

3.4.1.3 O caso de Teresina

Escolhemos Teresina (PI)[21] por ser a cidade nordestina que usava, oficialmente, o livro didático com uma metodologia baseada no método fônico. Embora outras cidades brasileiras também adotassem propostas muito semelhantes as do *Alfa e Beto*, tentamos manter estáveis as variáveis *condição social, cultural e econômica* dos professores e alunos observados. Logo, concluímos que no conjunto das cidades possíveis, Teresina reunia as condições mais próximas às de Jaboatão dos Guararapes e de Recife.

Contatamos, via telefone, a coordenadora geral do projeto, que com muito entusiasmo propôs ajudar-nos em nosso trabalho. No ano de 2006, ano de realização da nossa pesquisa, ela exercia a função de coordenadora do projeto *Alfa e Beto* no estado do Piauí e uma de suas atribuições consistia em auxiliar na formação dos professores que optavam pelo material.

Ressaltamos que a adoção do material era uma escolha do professor, e caso esse assim decidisse, deveria participar de uma formação inicial que o auxiliaria a compreender e utilizar o manual *Alfa e Beto.* Também eram previstos encontros quinzenais dos docentes com a coordenadora do Projeto para discutir questões relacionadas ao planejamento, execução de atividades e possíveis dúvidas relacionadas aos exercícios propostos.

---

[21] Que numa tática que buscava driblar a estratégia de homogeneização "nacional" das práticas, decidiu propor aos professores que desejassem a substituição dos livros possíveis de serem adquiridos através do PNLD, pelo material do *Alfa e Beto*.

A coordenadora do projeto também afirmou que fazia parte da "metodologia" de implementação do *programa Alfa e Beto* utilizar esses encontros quinzenais para a formação de grupos de estudos. Porém, a demanda relacionada ao planejamento, às questões da rotina de sala de aula e relatos de vivências por parte das docentes, "roubavam", como disse a profissional, quase que inteiramente as horas destinadas aos encontros.

Sendo assim, acreditávamos que a coordenadora, a partir de seu contato constante com as professora engajadas na proposta, seria a pessoa indicada para nos auxiliar a encontrar professoras disponíveis para participarem de nosso trabalho. Assim foi feito. A coordenadora selecionou duas professoras-alfabetizadoras conhecidas por ela, professoras as quais sempre referendava os trabalhos. Contatamos as professoras via telefone, antes de nosso deslocamento a Teresina, e ambas mostraram-se disponíveis em participar deste estudo.

3.4.1.3.1 Nildenha

A primeira professora-alfabetizadora contatada em Teresina chamava-se Nildenha. Na época em que realizamos nossa pesquisa, ela nos informou ter 37 anos, disse trabalhar como professora desde 1995 e que aquela era a 8ª vez que atuava em classe de alfabetização. Licenciada em Pedagogia (2001), possuía experiência profissional de docência em turma de 4º ano do Ensino fundamental (3ª série), em classes de aceleração da aprendizagem[22] e também em classes de apoio pedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem. Naquele ano, atuava como professora de alfabetização da rede municipal de Teresina nos dois turnos[23], perfazendo um total de 40 horas/aula semanais com atividade de regência.

A professora em questão nos indicou que havia escolhido trabalhar com o livro *Alfa e Beto* já há três anos, e que sua decisão havia sido influenciada pela

[22] As classes de aceleração estão, geralmente, inseridas em programas criados com o objetivo de corrigir a distorção muitas vezes existente entre a idade e a série de um aluno.

[23] Salientamos que a municipalidade de Teresina solicitava dedicação exclusiva de seus professores, sendo assim, a grande maioria dos docentes dessa rede acumulava dois horários, salvo as exceções que por motivos de força maior solicitavam, oficialmente, a redução de carga horária.

grande diversidade de materiais oferecidos ao professor pelo programa *Alfa e Beto*[24], materiais esses, muitas vezes não assegurados pela municipalidade

3.4.1.3.2 Maria dos Anjos

Segunda professora a ser contatada em Teresina, Maria dos Anjos, nos informou que era licenciada em Pedagogia (1995), com especialização em Psicopedagogia (ainda cursando no período de nossa entrevista), e que atuava como professora desde 1989. Com 35 anos no momento em que realizamos esse trabalho, a professora nos disse possuir experiência docente em salas do Ensino Fundamental I e II e estar atuando pela 3ª vez, ainda que de forma intercalada, na classe da alfabetização. Maria dos Anjos também nos indicou que naquele momento acumulava 40 horas semanais como professora de sala de aula, 20 horas em um grupo de alfabetização e 20 horas com alunos da 1ª série, e que também utilizava com esse grupo o programa *Alfa e Beto*.

A docente apontou que a sua opção pelo uso do material fônico já tinha dois anos e o motivo dessa escolha estava no fato de a mesma ter escutado relatos positivos feitos por colegas de profissão que já o adotavam.

3.4.2 O caso da França

Como já explicitado no início desse capítulo, nossa pesquisa também é composta de dados construídos em escolas francesas, mais precisamente, em escolas parisienses. Desde o início, nossa grande preocupação consistia em atingir certo nível de aproximação das variáveis existentes entre o sistema educativo brasileiro e francês, mesmo estando conscientes das divergências culturais, sociais e econômicas entre os dois países.

Numa tentativa de minimizarmos os efeitos e conseqüências das grandes diferenças existentes entre o Brasil e a França e, por conseguinte, entre os alunos, buscamos realizar nossa pesquisa em escolas localizadas em bairros/regiões

[24] No capítulo seguinte, deter-nos-emos em explicitar e detalhar o chamado *Programa Alfa e Beto.*

populares da capital francesa e que atendiam, prioritariamente, crianças saídas de meio sociocultural desfavorecido.

Na França, essas escolas localizadas em bairros com grande concentração de população desfavorecida recebem a denominação de escolas de *Zona de Educação Prioritária* (ZEP)[25].

Mais uma vez, dois fatores essenciais dirigiram a nossa seleção das professoras-alfabetizadoras:

1) O tempo de experiência no magistério.
2) O uso de um manual didático com perspectivas diferenciadas relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita;

Assim como no Brasil, a dinâmica de utilizar uma rede de contatos pessoal na tentativa de encontrar professoras disponíveis a participar desse trabalho foi mantida. A orientadora desse trabalho na França realizou as primeiras mediações entre a pesquisadora e a primeira docente contatada na França, como descreveremos adiante.

3.4.2.1 Guillemette

Primeira professora a ser contatada na França, Guillemette, no momento da realização dessa pesquisa indicou que já vinha trabalhado em conjunto com a orientadora desse trabalho durante sua realização na França. Ambas se conheciam acerca de cinco anos e possuíam, naquela época, um projeto conjunto de elaboração e testagem de um manual didático: *Les Régalades*. A professora utilizava-o em sua sala de aula com o objetivo de avaliá-lo na prática antes do mesmo se comercializado. Desse modo, ambas se encontravam regularmente para realizarem modificações no livro didático, para discutirem a respeito do interesse dos alunos pelo material e sobre os eventuais avanços que o mesmo proporcionava às crianças.

[25] Nessas zonas, criadas no início dos anos 80, na França, são realizadas ações específicas de combate ao fracasso escolar. No contexto francês, o fracasso escolar está muito relacionado aos filhos de imigrantes de países da África e Europa do Leste. Esse debate é praticamente inexistente no Brasil.

Desde janeiro de 2006, ou seja, oito meses antes das observações de sala de aula começarem oficialmente, e em junho do mesmo ano, a pesquisadora teve a oportunidade de encontrar-se com a referida professora em dois períodos distintos. Isso favoreceu uma aproximação inicial com a realidade escolar francesa, e possibilitou que uma relação entre a pesquisadora e a professora pudesse começar a ser construída.

Guillemette, no período de realização deste estudo, declarou possuir 46 anos e trabalhar como professora da clase do CP há quinze anos, sempre em escolas pertencentes às Zonas de Educação Prioritária. A docente afirmou que possuía larga experiência profissional, tendo ministrado aulas em todas as classes, com exceção da calsse do *Cours Moyen 1ère année* (CM1)[26]. A professora ainda declarou que desde o ano de 2002 assumia a função de *Maître Formatrice* no *IUFM* de Paris.[27] No momento da entrevista, Guillemette afirmou que possuía um diploma universitário de Letras Modernas, como também, uma especialização em Ciências da Educação e que sua formação de professora foi realizada entre 1981 e 1984 na *École Normale.*[28]

3.4.2.2 Marie

A segunda professora contatada na França nos foi indicada pela docente Guillemette que, sabendo qual era o perfil de professores que procurávamos, sugeriu-nos o nome de Marie. Ambas haviam trabalhado juntas por dois anos

[26] No Brasil a classe do CM1 corresponderia ao 4º ano do Ensino Fundamental (3ª série), ou ainda, à classe do 1° ano do 2° ciclo, cujos alunos possuem, em média, 9 anos e é a quarta classe do ensino obrigatório.

[27] Consideramos importante aqui apresentarmos alguns esclarecimentos quanto ao percurso mais atual de formação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I na França. Destacamos, primeiramente, que antes de prestarem o concurso de *Professeur des écoles*, os candidatos devem possuir, no mínimo, um diploma de ensino superior de ao menos três anos. Uma vez admitidos no concurso, os "futuros" professores ingressam em um *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (Doravante IUFM) e durante um ano letivo, recebem duas formações simultâneas: uma mais geral (que contempla as disciplinas de Matemática, Francês, Biologia, Inglês, etc.) e outra mais específica, que trata das "metodologias de ensino" das diferentes disciplinas e também, da prática de estágios. As aulas teóricas são ministradas por professores agregados às Universidades Francesas e os estágios de campo são "orientados e supervisionados" por professores da Educação Infantil e ou Ensino Fundamental I que também compõem o quadro docente do IUFM. Estes são chamados de *Maîtres de Formation*.

[28] As Écoles Normales eram estabelecimentos encarregados da formação dos professores do ensino público. Criadas em 1810, foram substituídas entre 1990 e 1991 pelos IUFMs.

consecutivos na escola de Guillemette, enquanto Marie aguardava a atribuição oficial de seu posto de professora.

Nosso primeiro contato ocorreu via telefone e a alfabetizadora, desde o início, mostrou-se muito receptiva e disponível a acolher a pesquisadora em sua classe.

No ano em que realizamos as observações, Marie informou-nos que pela primeira vez atuava como professora-alfabetizadora. Ela possuía, àquela época, 27 anos e havia começado sua carreira docente em 2004, após um diploma de nível superior em História/Sociologia e dois anos no IUFM (um ano de preparação do concurso mais um ano de formação geral/específica). Desde então havia lecionado como substituta de professores em algumas escolas, em diversas classes Cours Élémentaire 2ème année (*CE2)*[29], CLIN[30], entre outras.

Apesar de utilizar o manual *Super Gafi*[31], a docente nos informou que não o havia escolhido: esta era a única opção disponível, pois naquele ano não haveria substituição dos livros, apenas dos cadernos de exercícios. Assim, Marie utilizava o livro didático escolhido pela professora do ano anterior.

3.4.3 A significância da amostra: eram as professoras representativas das realidades brasileira e francesa?

Após a escolha das mestras, uma questão nos parecia importante a ser respondida: em que medida essas professoras poderiam ser consideradas como *representativas* dentro de um universo maior: o dos *professores?*

Para respondermos a essas questões, lançamos mão de relatórios elaborados e divulgados por órgãos brasileiros e franceses encarregados do

[29] No Brasil, essa classe corresponderia à antiga segunda série, ou, ao atual terceiro ano do coclo 1.

[30] As classes de **CLIN** (***CL***asse d'***IN***itiation) são destinadas exclusivamente aos alunos estrangeiros récem-chegados chegados à França e não francófonos, de idade que pode variar de 6 a 12 anos e ainda, dependendo do contexto, prestar auxílio às crianças inscritas na Educação Infantil e Ensino Fundamental II. Nelas, os alunos têm como objetivo primordial aprender, não apenas o idioma francês, mas, sobretudo, assimilarem a língua francesa enquanto língua de escolarização.

[31] No capítulo seguinte nos deteremos em discutir a organização dos manuais didáticos franceses. No entanto, permitir-nos-emos descrever, ainda de que maneira extremamente breve, que os livros didáticos franceses de alfabetização são compostos, de maneira geral, de um (ou dois) livros-texto não consumíveis e dois cadernos de exercícios (consumíveis) que retomam, em forma de tarefas, os sons/letras trabalhados no livro-texto.

recenseamento dos profissionais da educação[32]. Esses nos ajudaram a perceber em qual proporção as docentes de nossa pesquisa poderiam "simbolizar" a realidade dos professores da educação básica do Brasil e da França.

Nossa amostragem centrou-se exclusivamente em mulheres, o que não nos é surpreendedor, visto que nos dois países a profissão é exercida quase que exclusivamente por mulheres. Os dados do Brasil apontam que 85% dos professores da Educação Básica são do sexo feminino e na França, dentro da mesma categoria, a população atinge cerca de 81%.

No que concerne a faixa etária das docentes, as sete professoras brasileiras indicaram possuir entre 25 e 45 anos de idade - quatro delas na subcategoria de 25 a 34 anos e as outras três, entre 35 e 44 anos -, o que corrobora diretamente com as médias brasileiras apontadas pelo Instituto Anísio Texeira (2003) como sendo as mais representativas dos docentes brasileiros.

Na França, nosso grupo de amostragem contava com um representante em cada categoria de faixa-etária apresentada nos documentos oficiais como mais significativa nesse país: 42% dos docentes tinham entre 27 e 37 anos e 48% entre 37 e 50 anos, sendo a média de idade francesa de 42 anos (61%) para esse nível de professores.

Tanto a formação acadêmica dos profissionais do magistério da educação básica como sua respectiva experiência profissional nos pareciam temas importantes para categorização do perfil dos docentes. Assim sendo, verificamos que no Brasil, do total de aproximadamente 635 mil professores da zona urbana do Ensino Fundamental I, cerca de 208 mil docentes possuíam um diploma no nível do Ensino Médio, e aproximadamente 424 mil professores tinham um diploma de nível superior.

Essa realidade era um pouco diferente quando olhávamos para o "interior" dos estados de Pernambuco e do Piauí onde nossa pesquisa foi realizada. No estado de Pernambuco, do total de aproximadamente 27 mil professores, cerca de 14 mil possuíam como maior nível escolaridade o diploma de ensino médio, e outros 12 mil, um diploma de nível superior. No estado do Piauí, a relação entre os professores que possuíam um diploma de nível médio e de nível superior era basicamente a mesma: do total de quase 12mil mestres do Ensino Fundamental I,

[32] IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale), 2007

5.911 professores possuíam como maior formação um diploma de nível médio e 5.700 mestres possuíam um diploma de ensino superior.

Desse modo, concluímos que as docentes por nós investigadas eram representativas da realidade referente ao nível de estudos, pois as sete possuíam, ao menos, um diploma de ensino superior e outras, formação no nível de especialização.

Já na França, 50% dos educadores declararam ter cursado estudos de nível superior, além da escola de formação de professores, [33] e possuir um diploma equivalente a dois ou três anos de estudo, exatamente como duas das três professoras por nós investigadas. Ainda gostaríamos de destacar que, segundo os dados oficiais franceses, os mestres com mais de 50 anos possuem um nível de estudos inferior que o das gerações mais jovens.

Por fim, no quesito experiência profissional seis professoras do Brasil afirmaram possuir mais de dez anos de experiência no magistério. No entanto, não conseguimos localizar dados oficiais que fizessem referência ao tempo de magistério no Ensino Fundamental I. Possuímos, apenas, os dados que apontam para os resultados de toda a Educação Básica. Desse modo, preferimos não considerar estes dados estatísticos para a realidade brasileira.

Dentro do conjunto francês, os professores da chamada *École Primaire* são considerados como “experientes”, com uma média de 20 anos de prática docente. Apenas um professor a cada dez possuía uma experiência menor que cinco anos. Os dados por nós coletados vão ao encontro das médias nacionais francesas recenseadas pelos organismos competentes.

Desse modo - ainda que a nossa pesquisa não buscasse e nem permitisse generalizações - a confrontação dos dados oficiais dos dois países com os dados das professoras de nosso trabalho permitiram-nos dizer que eles poderiam, de um ponto de vista estatístico, auxiliar-nos a compreender como *os mestres* dos dois países desenvolviam suas práticas de alfabetização.

A seguir, descreveremos os alunos sujeitos de nosso trabalho.

---

[33] É importante aqui salientarmos que a obrigatoriedade de um diploma de, no mínimo, três anos de estudo no nível superior antes do ingresso no Instituto Universitário de Formação de Mestres data de 2002.

3.5 OS ALUNOS

Como já explicitado nos objetivos dessa tese, interessava-nos analisar o desempenho dos alunos, estabelecendo possíveis relações entre esse e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, cada professora participante desse trabalho foi solicitada a selecionar doze alunos com níveis variados no que se refere ao domínio do sistema de escrita alfabética. Essas crianças *deveriam* ser avaliadas ao longo do ano letivo para que pudéssemos acompanhar seu desempenho no processo de construção da leitura e escrita.

Antes de as crianças serem selecionadas, estabelecemos alguns critérios e os indicamos às professoras:

a) Os grupos deveriam ser mistos (meninos e meninas)[34];
b) Cada grupo deveria ser composto por alunos considerados pela docente como "**bons**", "**médios**" "**fracos**" no tangente ao processo de apropriação do SEA.

Não estipulamos nenhum parâmetro para que as professoras classificassem os alunos como *bom, médio* ou *fraco*, e dissemos apenas que as crianças deveriam enquadrar-se em um dos três conceitos no que se referia ao domínio da leitura e escrita e a escolha das mesmas foi feita única e exclusivamente por suas docentes.

Sabíamos, por experiência pessoal e pelas afirmações fornecidas pelas professoras, que a freqüência e permanência de crianças na escola pública brasileira é bastante oscilante. Dessa maneira, optamos por realizar o exercício diagnóstico individual[35] com um grupo maior do que nove alunos para evitar uma possível perda da amostragem. Logo, cada professora selecionou doze de seus alunos e essas crianças compuseram o grupo de referência.

Na prática, porém, a perda da amostragem não pôde ser evitada e muitas crianças foram transferidas de escola, ou simplesmente faltavam durante todo o período em que a pesquisadora realizava a observação. Como muitas vezes o tempo da mesma era dividido entre dez professoras[36], de quatro cidades, em dois

---

[34] Nas salas em que observamos não havia alunos com distorção de idade/série. Todas as crianças, nos dois países, tinham, no início do ano letivo, entre cinco e seis anos.

[35] Na sessão seguinte explicitaremos em que consistia o material diagnóstico.

[36] Nossa amostragem inicial contava com 10 professoras (sete no Brasil e três na França). No entanto, por problemas de ordem metodológica, optamos por não considerarmos nesse estudo, os dados referentes às outras duas mestras e seus alunos.

estados distintos e dois países diferentes, não era possível voltar à escola para tentar re-aplicar o teste diagnóstico com os alunos faltosos.

Foi nas escolas brasileiras que a perda da amostra ocorreu mais significativamente[37] e, em determinadas casos, finalizamos o ano letivo com seis alunos, ao invés dos doze iniciais. Houve uma sala, inclusive, que a amostra foi reduzida a cinco alunos. Assim sendo, decidimos considerar e analisar as performances de apenas seis crianças de cada uma das docentes (com exceção de uma professora que teve cinco alunos avaliados), pois garantíamos a todas as mestras, o mesmo quantitativo de crianças avaliadas.

Nos subgrupos relacionados ao desempenho em leitura e escrita, tentamos manter um aluno de cada sexo, mas nem sempre isso foi possível devido às perdas que tivemos. Conseqüentemente, algumas docentes possuem alunos do mesmo sexo em uma mesma categoria de desempenho ou, possuem apenas um aluno em determinada categoria.

3.5.1 Quem eram os alunos?

3.5.1.1 Os alunos de Jaboatão dos Guararapes

3.5.1.1.1 Os alunos da escola de Elisangela e Consuelo

As crianças dessa escola pertenciam à mesma comunidade. De porte médio, essa instituição acolhia, nos dois turnos, alunos desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental (4ª série), e, no turno da tarde, oferecia uma classe de alfabetização para adultos. O sistema de ensino a que pertencia à escola em questão não adotava o regime de ciclos no momento de realização da nossa pesquisa.

A escola funcionava em um convento de freiras e o espaço físico do mesmo havia sido alugado à prefeitura da cidade para ser transformado em escola. Curiosamente, as religiosas que ali habitavam exerciam uma espécie de "poder": freqüentemente, através das janelas, observavam o trabalho das professoras por

[37] Nas escolas francesas o índice de evasão foi bastante baixo e do grupo total de crianças que compunham nossa amostragem, apenas uma foi perdida.

alguns instantes; reclamavam do barulho quando esse se fazia presente; proibiam a circulação das crianças em determinadas áreas físicas do prédio e por fim, muitas vezes, assumiam o controle de algumas turmas com o objetivo de ministrar aulas de religião.

No período que compreendeu o espaço de tempo entre a primeira e segunda etapas da coleta de dados, os alunos dessa escola não tiveram aula por mais de três semanas por problemas de racionamento de água.

As duas professoras que ali ministravam suas aulas afirmaram que a escola era bastante organizada, a diretora estava sempre presente, e às vezes elas contavam com a ajuda de uma coordenadora pedagógica.

Elisangela e Consuelo dividiam o mesmo espaço físico da classe, pois cada uma ministrava suas aulas em um turno diferente. Os alunos de ambas as professoras haviam cursado a Educação Infantil nos anos anteriores e muitas dessas crianças já pertenciam à escola, uma vez que a mesma oferecia esse nível de ensino.

A sala de aula era ampla, possuía bancas de tipo universitário, um bureau destinado à professora, um quadro negro e dois armários. As mestras afixavam nas paredes de sua sala uma série de materiais à medida que os trabalhos iam sendo realizados por elas e pelos alunos. Era possível encontrar desenhos das próprias crianças, textos já utilizados, como por exemplo, músicas carnavalescas com passagens sublinhadas, indicando que um trabalho de exploração do SEA havia sido realizado, um alfabeto com figuras, um cartaz com as vogais em destaque, entre outros que iam sendo substituídos paulatinamente.

Embora os grupos de alunos das professoras Elisangela e Consuelo não fossem “idênticos”, percebemos muitas semelhanças entre os mesmos, principalmente no que estava relacionado aos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Com algumas exceções, as crianças dos dois grupos iniciaram o ano letivo sendo capazes de escreverem seus nomes, conhecendo algumas letras e a grande maioria da sala encontrava-se nas hipóteses de escrita pré-silábica e silábica. Terminaram o ano letivo com hipóteses de escrita oscilando entre a escrita silábico-alfabética e alfabética.

Elisangela acolhia em sua sala aproximadamente 26 alunos que eram bastante participativos, mas por vezes, tinham dificuldades para concluir as

atividades propostas pela professora, pois se dispersavam com muitas conversas e brincadeiras.

Consuelo, por sua vez, possuía 25 estudantes matriculados, no entanto a freqüência média era de cerca de 20 crianças. Os alunos que estudavam no turno da tarde eram mais “tranqüilos”, como diziam as professoras, e mais atentos às atividades a serem realizadas: escutavam os comandos e executavam-nos com autonomia. Nas duas turmas as crianças participavam dos momentos de discussão com entusiasmo e apreciavam a leitura de histórias.

3.5.1.2 Os alunos de Recife

3.5.1.2.1 Os alunos da escola de Fabiana

A escola situada no bairro de Jardim São Paulo, na zona norte da cidade do Recife, embora não fosse considerada oficialmente de difícil acesso, tinha suas vias de acesso bastante precárias, sendo necessário cruzar um canal e uma ponte para chegar até ela. De médio porte, acolhia crianças de cinco anos (classe da Educação Infantil), até o 2° ano do 2° ciclo do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde. Ainda, em salas anexas à escola, recebia jovens e adultos para formações profissionais diversas. Possuía um grande pátio e as crianças podiam brincar e correr nos momentos em que não estavam em sala de aula. Havia um grande espaço interno coberto, onde os alunos eram acolhidos na hora da chegada. A escola ainda contava com uma biblioteca e uma sala de vídeo.

A professora Fabiana acolhia em sua sala 22 alunos e esses, em sua grande maioria, já haviam estudado com a docente no ano de 2005 (ano precedente à realização de nossa pesquisa). O grupo de crianças era muito participativo, disponível e extremamente interessado pelas atividades propostas pela mestra.

Aliado a esse fato, percebemos que essas crianças haviam internalizado as posturas relativas ao *métier* de aluno: conseguiam escutar todas as orientações dadas pela professora, executavam as tarefas com cuidado e atenção, respeitavam os momentos de escuta e de fala em sala de aula e estavam sempre atentos ao uso dos materiais escolares.

O espaço físico da sala era um tanto reduzido. As crianças sentavam-se em pequenas mesas coletivas para quatro alunos, mas como elas eram em quantidade insuficiente, alguns alunos - os “melhores” segundo a definição da própria professora - sentavam-se em bancas universitárias localizadas nos fundos da classe.

A sala de aula contava com grande número de materiais expostos, entre eles trabalhos dos alunos de Fabiana e também de uma outra professora e seu grupo, com quem o espaço era partilhado em um turno diferente. Àquela época podíamos ver afixados nas paredes: textos com os quais a professora havia trabalho padrões silábicos; letras de músicas carnavalescas; desenhos; listagens de palavras diversas pautadas claramente, no trabalho com um determinado padrão silábico; um alfabeto com grandes letras de imprensa e etiquetas com os nomes de todos os alunos ao lado das letras correspondentes à primeira letra de seus nomes. Havia ainda um calendário com os meses do ano e a marcação de algumas datas comemorativas.

A aplicação do teste diagnóstico inicial com todo o grupo da professora revelou que seus alunos iniciavam, em sua grande maioria, o processo de fonetização da escrita.

3.5.1.2.2 Os alunos da escola de Claudia

Localizada no bairro do Prado, a escola era uma referência positiva, não apenas para uma boa parte dos moradores da comunidade na qual se encontrava inserida, como disseram alguns pais à pesquisadora no momento da coleta de dados, mas também era reconhecida no meio acadêmico como sendo um espaço de desenvolvimento de um "bom trabalho pedagógico": alunos do curso de Pedagogia da UFPE e pesquisadores desenvolviam atividades nas salas de professoras da escola de Claudia, inclusive, em sua própria sala de aula.

De pequeno porte, acolhia nos turnos da manhã e da tarde alunos da Educação Infantil até a Alfabetização (1° Ano do Ensino Fundamental) e, à noite, duas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Funcionava em um prédio de dois andares, sendo o último deles destinado ao pátio. As professoras pareciam trabalhar em harmonia e muitas vezes, no início das tardes, organizavam acolhidas coletivas:

o chamado *Boa Tarde*[38]. A diretora estava sempre presente, e a escola contava também com a presença constante de uma estagiária que além de circular nas salas de aula de outras mestras, prestando auxílio, realizava substituições de docentes em caso de necessidade.

Um aspecto que consideramos interessante destacar refere-se à criação de uma identidade escolar/estudantil que a escola desejava construir nos alunos. Um bom exemplo disso estava no fato da obrigatoriedade do fardamento escolar, sob pena de não participação dos alunos nas atividades.

Há dois anos, no período em que realizamos nossas observações, o órgão responsável da prefeitura da cidade de Recife distribuía, entre os alunos das escolas municipais, dois conjuntos completos de uniforme escolar - shorts, blusas, meias e um par de tênis - e ainda um boné e uma mochila. Claudia, em conversas informais, comentou que a direção da escola, em conjunto com as próprias professoras, havia decido tornar esse fardamento obrigatório, pois todos os alunos da escola tinham recebido o "kit", e usufruir desse material era, acima de tudo, um direito a ser assegurado aos alunos.

A docente ainda acrescentou que um pequeno comércio havia tido início a partir da distribuição dos fardamentos: muitas famílias haviam vendido os objetos recebidos por suas crianças e, comumente, viam-se pessoas utilizando as blusas e mesmo a mochila que inicialmente deveria servir às crianças, fato que causava um desconforto não só à Claudia, mas também às outras professoras e à direção da escola. Assim, para freqüentar as aulas, era preciso estar com o fardamento completo e, em casos excepcionais, apresentar uma justificativa dos pais pelo não cumprimento da norma.

O grupo de alunos da referida professora possuía claramente uma dinâmica de trabalho já internalizada: no início das tardes; eles eram sempre indagados sobre quais atividades iriam realizar e eram capazes de prever cada uma delas (as aulas eram divididas em diversos momentos que duravam, em média, 30 minutos cada) e mesmo, de "reivindicar" a não realização de algo previsto que lhes agradava particularmente. Por exemplo, se por alguma razão a professora não pudesse ler

[38] Nesses momentos, as professoras cantavam com os alunos, contavam histórias, anunciavam a programação da semana e ou mês e ainda socializavam, entre as colegas e os alunos, diversos trabalhos desenvolvidos nas mais variadas classes.

uma história prevista na rotina, os alunos indagavam o motivo que havia gerado o descumprimento do planejamento.

A docente tinha em sua classe um grupo de 17 alunos, entre os quais uma menina com necessidades educativas especiais. As crianças haviam cursado a Educação Infantil, muitas, inclusive, na mesma escola, e a partir do teste diagnóstico que aplicamos no início do ano letivo, pudemos perceber que os alunos, em sua maioria, encontravam-se nas hipóteses de escrita pré-silábica, alguns com início de fonetização, e outros na hipótese silábica.

Quanto à organização do ambiente alfabetizador, notamos que nas paredes de sua sala de aula variados trabalhos testemunhavam as atividades desenvolvidas: os mais variados textos, que iam desde cartazes informativos até poemas-, um calendário, um alfabeto, uma seqüência de números, entre outros.

3.5.1.3 Os alunos de Teresina

3.5.1.3.1 Os alunos da escola de Nildenha

A escola estava localizada numa área limítrofe com a zona rural. O acesso era bastante difícil e estava distante do centro de Teresina mais de 40 minutos de carro. De grande porte, funcionava nos três turnos atendendo, nos horários da manhã e da tarde, alunos da alfabetização à 4ª série e, no turno da noite, os da Educação de Jovens e Adultos.

Possuía um grande espaço livre com áreas cobertas e descobertas, onde os alunos podiam brincar e jogar livremente. A escola contava ainda com uma biblioteca, uma sala de reforço onde uma professora realizava esporadicamente trabalhos específicos com alunos considerados com dificuldades em leitura, escrita e uma sala de vídeo.

A sala de aula da professora Nildenha era ampla e possuía bancas colegiais para todos os alunos, e, segundo informações da coordenadora do projeto Alfa e Beto, mesas e cadeiras eram de fundamental importância para o bom desenvolvimento de um trabalho de alfabetização dentro da “filosofia” do programa supracitado. Nas paredes, observávamos um alfabetário com os quatro tipos de letras acompanhadas de desenhos cujos nomes começavam com a respectiva letra,

desenhos, trabalhos de colagem, de coordenação motora (letras com papéis colados, areia, etc.).

Os 20 alunos da classe da professora Nildenha faziam parte de uma mesma comunidade e em suas fichas de matrícula constava que os mesmos haviam cursado a Educação Infantil. Todavia, em nossas observações, constatamos certa "imaturidade" por parte das crianças quanto ao reconhecimento do papel da escola e do ofício de estudante: muito barulhentas e desconcentradas, demonstravam um grande desejo de brincar, de conversar e pouca disponibilidade para escutar a professora e realizar os comandos dados. A docente precisava interromper o desenvolvimento das atividades inúmeras vezes para que os alunos retomassem a atenção para o que estava sendo dito ou feito.

Em outras situações, percebemos uma significativa desmotivação por parte dos alunos para aprenderem a ler e escrever, revelado através do não interesse pelo que estava sendo trabalhado pela professora, pela não realização das atividades propostas e, principalmente, pela não conclusão das mesmas. Essa atitude de "desrespeito" do trabalho docente era repetido por outros membros do corpo de funcionários da escola.

Um episódio, em particular, chamou-nos atenção mais especificamente: os alunos realizavam em sala uma determinada atividade alguns minutos antes da merenda ser servida na cantina da escola (o que dificilmente ocorria em uma hora precisa; oscilando de 20 a 30 minutos). A merendeira chegou, bateu fortemente na porta, abriu-a e avisou (sem dirigir-se à professora) que os alunos já podiam sair e lanchar, o que esses fizeram de imediato, não aguardando, nem ao menos, a conclusão do trabalho por parte da docente.

O diagnóstico inicial, aplicado a toda classe, revelou que a maior parte dos alunos encontrava-se na hipótese pré-silábica de escrita, muitas crianças utilizavam, inclusive, garatujas e pseudoletras nos seus escritos espontâneos e muitas ainda não sabiam escrever seus nomes.

3.5.1.3.2 Os alunos da escola de Maria dos Anjos

Localizada numa zona industrial e já bastante afastada do centro de Teresina, a escola funcionava nos três turnos e recebia alunos da alfabetização até a 4ª série

nos horários da manhã e da tarde e, no turno da noite, recebia alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos. O município de Teresina não adotava o regime de ciclos no momento de realização da nossa coleta de dados.

Relativamente nova, a escola funcionava em média há quatro anos e contava com uma diretora sempre presente, uma coordenadora pedagógica e já havia recebido dois prêmios pelo seu bom funcionamento.[39] Com amplo espaço físico, possuía um grande pátio interno, onde os alunos podiam lanchar e também brincar no momento do intervalo das aulas.

A sala de aula de Maria dos Anjos era iluminada e com boa disposição espacial. Vários materiais estavam afixados às paredes, entre eles um grande alfabeto com os quatro tipos de letras, etiquetas com os nomes dos alunos, cartazes de boas-vindas aos alunos, um cartaz com as letras do alfabeto, associados ao desenho de um objeto cujo nome começava com aquela letra, entre outros.

A professora ministrava aulas para uma turma de aproximadamente 20 alunos, entre eles, um menino com necessidades educativas especiais. O grupo de crianças era bastante participativo, atento às orientações da professora e realizava todos os exercícios propostos de maneira organizada e autônoma. Esses alunos, todos com escolaridade prévia na Educação Infantil, pareciam ter-se apropriado das funções referentes ao *papel* de aluno: conheciam a conduta que deveriam ter em sala de aula, não apenas com a mestra, mas também com os colegas; eram atentos aos materiais de uso pessoal e coletivo; mantinham uma postura concentrada e interessada diante de cada um dos trabalhos que eram solicitados a realizar.

Através da aplicação dos testes diagnósticos, pudemos perceber que a grande maioria dos alunos dessa professora encontrava-se, no início do ano, nas hipóteses de escrita pré-silábica com início de fonetização e silábica.

3.5.2 Os alunos da França

[39]O município de Teresina costumava realizar avaliações entre as escolas e, muitas vezes, promovia concursos entre os professores e entre os alunos: um examinador externo à escola geralmente um funcionário da secretaria de educação, aplicava testes diagnósticos com os alunos para conhecer o desempenho dos mesmos em língua portuguesa, ou então, eram promovidas competições de "melhor poema, melhor texto", por exemplo. Os alunos melhor colocados recebiam um prêmio e o seu professor e sua escola também eram agraciados e recebiam "notas positivas". As escolas melhor avaliadas poderiam receber um aumento na verba que lhes era destinada.

3.5.2.1 Os alunos de Guillemette

O complexo educacional na qual essa escola estava localizada de Guillemette permitia que no mesmo espaço físico funcionassem classes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e também alunos de um *Lycée* – ou como chamaríamos no Brasil, do Ensino Médio – profissionalizante separados por alguns andares e paredes.

A escola estava situada na zona noroeste de Paris, e acolhia uma classe social desfavorecida, composta, em grande parte, por imigrantes de primeira e de segunda gerações vindos de diversos os países da África que eram, em sua maioria, ex-colônias ou protetorados franceses e mais recentemente, recebia imigrante dos países da Europa do leste, considerados como “pobres”. Assim, mais da metade das crianças da sala de Guillemette enquadrava-se nesse perfil.

Os alunos da referida professora embora apresentassem diferenças entre si no que concernia à aprendizagem da leitura e da escrita, mantinham certa proximidade quanto às hipóteses de escrita, já em processo de fonetização, a exceção de dois alunos que se encontravam em um processo ainda bastante “inicial” de domínio do sistema de escrita alfabética. Como optamos pela não realização dos testes diagnósticos com a totalidade de alunos dessa professora, as informações que explicitamos acerca dos níveis de escrita estão baseadas nos registros do diário de campo feitos pela pesquisadora durante a observação das dinâmicas da sala de aula de Guillemette.

Cerca de 25 alunos da professora pareciam estar bem habituados à rotina de trabalho de uma classe: escutavam os comandos com grande atenção, executavam as solicitações e orientações da professora com autonomia, e conseguiam concentrar-se no momento da escuta de histórias.

A sala de aula contava com um espaço reservado à leitura, com variados móveis e grande quantitativo de materiais escritos - livros de literatura infantil, dicionários ilustrados, enciclopédias infantis, etc.- à disposição dos alunos sempre que eles finalizavam suas atividades em tempo hábil. Havia ainda um tapete e almofadas no chão, além de bancos coletivos que permitiam a realização de trabalhos em grupo nesse espaço.

Nas paredes da sala estavam afixados inúmeros cartazes com palavras escritas, desenhos de objetos e seus respectivos nomes, um alfabeto com as

diferentes formas de letras, etiquetas com os nomes dos alunos, um mapa-múndi, desenhos dos personagens do livro didático utilizado pela mestra, entre outras coisas que não haviam sido, necessariamente, confeccionadas pelo grupo de alunos que ocupavam a classe em 2006/2007: muitas coisas estavam na parede desde o ano anterior[40], mas ainda serviam de modelo para as crianças daquele ano.

3.5.2.2 A escola de Marie

A escola estava situada em um bairro da região nordeste de Paris, e embora também fosse considerada de ZEP, possuía uma clientela em uma situação mista. O prédio onde estava localizada a escola acolhia os alunos da alfabetização até o *Cours Moyen 2ème année,* equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil (ou à antiga 4ª série). Distante cerca de 5 metros, estava localizada uma escola maternal, onde a grande maioria dos alunos da professora Marie havia estudado no ano anterior.

As crianças eram muito participativas e atentas aos comandos da professora. Tranqüilos e concentrados, os alunos realizavam as atividades propostas pela mestra com interesse, demonstrando apreciar o que lhes era solicitado a fazer. Pareciam apreciar particularmente os momentos de leitura de histórias e de exploração do manual didático, *Super Gafi*.

Na sala de aula havia um espaço reservado à literatura infantil que continha prateleiras com variados livros, dicionários, enciclopédias infantis, entre outros. Pudemos observar, no fundo da classe, um outro espaço contendo diversos jogos pedagógicos e um mapa-múndi. Tais espaços podiam ser acessados pelos alunos quando estes terminavam as atividades antes do tempo previsto e enquanto aguardavam o término das mesmas por parte de seus colegas e, evidentemente, nas situações em que a professora realizava alguma atividade nesses locais.

As paredes da sala de aula contavam com um grande número de materiais escritos: cartazes com os chamados "*mots-outils*"[41], cartazes com os fonemas

[40] A pesquisadora sabia dessa informação, pois, em janeiro de 2006 (quando outro grupo de alunos ocupava o espaço físico da classe) ela havia visitado a sala de aula da professora Guillemette e constatado a presença de tais materiais.

[41] "Mots outils" eram pequenas palavras com grande incidência na língua francesa (*elle*-ela: il-ele; *après*-depois; *oui*-sim; *non*-não, etc.) que serviam de referência nos momentos de escrita.

trabalhados, seus eventuais grafemas e palavras com desenhos ao lado que serviam de referência, desenhos dos alunos e grande número de textos. Estes eram retirados quase que exclusivamente do manual didático dos alunos e a professora, antes de iniciar a leitura dos mesmos no livro didático, fazia explorações coletivas através dos textos nos cartazes.

Os alunos (cerca de 20 crianças), de uma maneira geral, já haviam iniciado o processo de fonetização da escrita e sabiam escrever, além de seus nomes, muitas outras palavras. Como não foram realizados testes diagnósticos com a totalidade dos alunos dessa professora, os comentários relacionados aos níveis de escrita das crianças centram-se nas nossas observações e em comentários realizados pela própria docente.

3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.6.1 Análise documental

Realizamos análises dos livros didáticos utilizados por três docentes investigadas em nossa pesquisa[42], que serão apresentados no capítulo 3 dessa tese. Segundo Bardin (1977), a análise documental é um conjunto de operações que visa a representar o conteúdo de um documento, sob uma forma condensada, a fim de facilitar, posteriormente, a sua consulta, referenciação e armazenagem.

Analisamos as orientações metodológicas contidas nos livros didáticos e procuramos estabelecer uma comparação entre as suas propostas, a fim de percebermos se havia ou não alguma aproximação entre os mesmos no que se refere ao tratamento dado ao trabalho de alfabetização.

---

[42] A análise dos livros didáticos das demais docentes (Alegria de Saber e Português: uma proposta construtivista - Alfabetização) já havia sido realizada e apresentada por Morais, Albuquerque e Ferreira em forma de relatório junto ao CNPq, como parte integrante das atividades e produtos desenvolvidos no âmbito do projeto integrado de pesquisa *Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?* No ano de 2005. Desse modo, limitamo-nos a inserir, nos anexos desse trabalho, as análises dos referidos livros e que foram realizadas pelos pesquisadores supracitados.

3.6.2 Observação com gravação das aulas

Realizamos observações da dinâmica das salas de aulas das professoras, pois, como bem apontado por Lüdke & André (1986), a observação permite “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, a observação possibilita ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais, auxiliando no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado; permite ainda que o pesquisador confronte as primeiras impressões ou idéias com as que surgirem mais tarde.

A pesquisadora, então, observou as aulas das professoras durante o período de um ano letivo (cerca de nove meses) e todas as observações realizadas foram registradas em áudio. Consideramos importante explicitarmos ainda os motivos que nos levaram a optar por uma coleta tão longa.

Como já apontado em diversos momentos, um dos objetivos desse trabalho consistia em analisar a provável influência das práticas das professoras na aprendizagem da leitura e escrita por parte de seus alunos. Logo, “avaliar” as aprendizagens e relacioná-las aos conteúdos trabalhados pelas docentes foi um dos focos principais da pesquisa aqui apresentada. Para tal, necessitaríamos conhecer o que as professoras ensinavam acerca da leitura e escrita a cada etapa, ao longo do ano escolar, e também, era de grande importância “diagnosticar” o nível de aprendizagem dos alunos em cada um desses momentos. Assim, nossa presença fez-se necessária durante todo o ano letivo.

Desse modo, no Brasil, observamos as salas de aula das seis professoras escolhidas nos turnos em que as mesmas lecionavam, durante um período de março a dezembro de 2006, perfazendo 75 dias observados.

Na França, observamos as duas professoras igualmente pelo período de 9 meses, de outubro ao início julho de 2006/2007[43], totalizando 24 dias de observação das práticas.

---

[43] O calendário escolar francês prevê o início do ano letivo para o mês de setembro.

Nossa observação das classes foi dividida em períodos distintos, ou seja, observávamos as classes a cada três meses, o que caracterizava, dentro do calendário escolar, os períodos de início, meio e fim do ano letivo,

Outro aspecto revelou-se importante em nossa pesquisa: como interessava-nos conhecer o tempo investido por cada uma das professoras no ensino da leitura e escrita, "cronometramos" [44] os momentos dedicados ao ensino do sistema de escrita[45]. Assim sendo, gostaríamos de ressaltar que uma, dentre tantas outras diferenças existentes entre o sistema escolar brasileiro e o francês, consiste na jornada diária de aula: enquanto no Brasil as escolas funcionam em um dos dois turnos alternados, correspondendo a um total diário máximo (entre todas as atividades pedagógicas ou não) de 4 horas (salvo exceções), as escolas na França funcionam em regime integral e todas as crianças permanecem nas salas de aula das escolas, com atividades pedagógicas, por um período mínimo de 5 horas diárias (6 horas se incluirmos as pausas para a recreação).

Partindo desse pressuposto, nossa preocupação em contabilizar o tempo destinado ao ensino do SEA obrigou-nos a resumir as de observação nas salas de aula da França para 3 horas diárias, na tentativa de guardarmos as mesmas variáveis relativas ao tempo de ensino. Estávamos conscientes de que as professoras das escolas francesas teriam, invariavelmente, mais tempo de trabalho para o ensino da leitura e escrita, uma vez que elas tinham à disposição mais quatro horas semanais[46] de trabalho para abordarem os outros componentes curriculares.

Por fim, ainda destacamos que embora a pesquisadora tentasse evitar possíveis interferências no curso das aulas com a sua presença, não há como negar que tal presença era considerada pelas professoras e pelos alunos. Houve momentos, inclusive, em que as mestras se dirigiram à pesquisadora para dar alguma justificativa, ou para explicar algo acerca de uma atividade realizada, ou ainda, para solicitar que a pesquisadora não considerasse em suas análises os momentos em que precisavam agir mais duramente com o grupo. Outras vezes,

[44] As aulas foram gravadas e cronometradas pela própria pesquisadora.

[45] Conferir capítulo 6.

[46] Consideramos extremamente importante alertarmos os leitores para o fato de que a escola francesa só conta com 4 dias letivos, desse modo, ao final de uma semana, os alunos deveriam ter freqüentado a escola por 24 horas enquanto que para os alunos brasileiros o tempo oficial reservado seria de, em média, 20 horas semanais.

eram os alunos que se dirigiram à pesquisadora para pedirem auxílio na realização ou explicação de atividades.

Acreditamos ser impossível que um pesquisador em uma sala de aula assuma uma postura “transparente”, no sentido de passar despercebido pelas pessoas que compõem aquele grupo, pois sempre há uma forma de interação. Entretanto, procuramos assumir uma conduta de observação, muito mais do que de interação ativa.

3.6.3 Aplicação de testes diagnósticos

O terceiro procedimento utilizado em tempo concomitante ao período das observações se constituiu na aplicação de testes diagnósticos. Como nos interessava avaliar a possível influência das práticas pedagógicas no desenvolvimento da apropriação da escrita alfabética pelas crianças, realizamos três blocos de atividades e solicitamos que os grupos de crianças participantes da testagem as executassem. Estes testes foram elaborados em comum acordo com as professoras, pois o mesmo deveria conter questões relativas ao trabalho realizado pelas docentes em sala - letras/sons e ou palavras exploradas nos momentos das aulas -, como também apresentar uma parte, a priori, desconhecida dos alunos.

Os referidos testes tinham como objetivo principal o mapeamento dos avanços apresentados pelos alunos no que se referia à aprendizagem da leitura e da escrita e envolviam atividades de:

1. Escrita de palavras e frases
2. Exploração da consciência fonológica
3. Leitura de palavras, de frases e de texto;
4. Reescrita de um conto.

As crianças foram avaliadas nas quatro categorias supracitadas, porém, nesse trabalho, optamos por analisar e discutir apenas as atividades *de escrita e leitura de palavras e de leitura e produção de um texto*. Nossa escolha foi assim definida por considerarmos, a partir da análise integral do material[47], que os

[47] Nos anexos dessa tese estão disponíveis tabelas contendo a avaliação integral dos alunos nos três testes diagnósticos.

referidos itens representam de maneira mais geral e objetiva, a progressão dos 47 alunos testados.

Os testes possuíam um “corpo fixo”, ou seja, as propostas das atividades se repetiam ao longo das três etapas de aplicação, como por exemplo, nos três testes os alunos foram solicitados a escrever seus nomes completos, a lerem um determinado grupo de palavras e a escreverem outras. No entanto, na segunda parte do teste, eram introduzidas novas questões, acrescentando um grau de dificuldade acima do anteriormente utilizado. Por exemplo, no início, solicitamos que os alunos lessem apenas palavras, e posteriormente, além das palavras, as crianças deveriam ler frases e um texto (*A galinhazinha ruiva*).

Eles foram aplicados sempre ao final de uma semana de observações e, geralmente, divido em dois dias para que as crianças não se ausentassem por muito tempo da classe e também para que não se cansassem, pois o diagnóstico propunha a realização de muitas atividades. Os comandos a serem seguidos na execução das tarefas foram ditos oralmente pela pesquisadora antes de se iniciar cada uma das questões e, repetido, sempre que a mesma considerava que eles não haviam sido compreendidos por parte dos alunos ou mesmo, quando as crianças solicitavam.

Os diagnósticos foram traduzidos para o francês, guardando-se as especificidades dessa língua e fazendo-se os ajustes necessários à sua aplicação. Destacamos ainda que embora esses materiais não fossem idênticos aos brasileiros, os níveis de exigência quanto ao domínio do sistema de escrita por parte dos alunos e aos objetivos a serem atingidos e verificados, permaneceram equivalentes.

Nas escolas brasileiras, solicitamos ainda que as professoras realizassem o mesmo teste diagnóstico com a totalidade de seus alunos, no mesmo dia e momento em que a pesquisadora realizava o trabalho com o grupo de alunos previamente selecionado, em um espaço externo ao da sala de aula. Nosso intuito era perceber como o grupo-classe estava construindo a sua aprendizagem e tentar minimizar os efeitos negativos de interpretação que poderiam surgir uma vez que o grupo de amostragem era bastante reduzido.

Entretanto, observamos ao longo da execução dos mesmos que a atividade solicitada às professoras era muito penosa, longa e difícil de ser realizada coletivamente. Em alguns momentos, presenciamos situações de “treino” dos alunos

por parte de uma professora em particular: a docente tentava ensinar aos seus alunos o que era uma onomatopéia. Para isso, reproduziu no quadro os grafemas utilizados para representar onomatopéias diversas e explorou o mesmo comando presente no teste diagnóstico aplicado pela pesquisadora.

Dessa maneira, percebemos que em muitos casos o real objetivo do teste diagnóstico não pôde ser atingido e assim, optamos por não realizá-lo no período da coleta de dados na França.

3.6.4 Entrevistas com as docentes

Realizamos entrevistas com as professoras porque ao lado das observações, elas representam um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados pelo seu caráter interativo que proporciona uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

As entrevistas, de caráter semi-estruturado, ou seja, com questões abertas permitiram que o pesquisador viesse a conhecer mais particularidades a respeito da formação e das práticas docentes das entrevistadas. As professoras foram solicitadas a falar sobre:

- Sua formação; tempo de magistério;
- Aspectos da prática que são bem sucedidos e problemáticos; dificuldades dos alunos na apropriação do sistema de escrita alfabética; organização do planejamento e elaboração de atividades a fim de atingir as metas para ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.
- Uso do livro didático e de outros materiais ou atividades que consideravam relevantes para o ensino da leitura e escrita.

Como afirmam Lüdke & André (1986), a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador possa fazer as adaptações necessárias. Fizemos uso, apenas de um roteiro que guiou a entrevista através de tópicos que considerávamos essenciais.

Nesta etapa, a pesquisadora ficou a sós com cada professora, na própria sala de aula ou, quando isso não foi possível, na sala dos professores ou em uma sala da escola que não estava sendo usada no momento. O horário das entrevistas ocorreu, na grande maioria das vezes, após o horário escolar, pois esse era um dos

raros momentos em que as professoras não estavam com seus grupos de alunos. A única exceção ocorreu com a professora Guillemette que preferiu realizar a entrevista em um dia que ela não estivesse em sala. Então, no dia previamente combinado, mestra e pesquisadora dirigiram-se à escola para a realização da entrevista.

Antes de iniciar, a pesquisadora explicou brevemente às professoras os objetivos que possuía com a entrevista e começou fazendo perguntas diretas, nas quais procurou conhecer a formação e trajetória das mestras. Em todas as situações de entrevista, a pesquisadora e as professoras sentaram-se uma de frente para a outra, separadas, geralmente, pelo bureau ou por uma mesa. Quando a entrevista foi realizada na própria sala de aula, as professora ficaram em suas cadeiras e, nas outras situações, elas ocuparam uma cadeira ao lado ou à frente da pesquisadora.

Foi dito às docentes que elas poderiam dispor do tempo que achassem necessário para tratar das questões propostas. Desse modo, procuramos interferir o mínimo possível, de forma a deixar que as mestras revelassem de forma livre as suas concepções referentes ao seu trabalho como alfabetizadora. As entrevistas tiveram em média uma duração de 40 minutos.

Assim, com a utilização desses instrumentos de investigação, buscamos levantar dados necessários para averiguarmos as práticas de ensino de leitura e escrita realizadas pelas alfabetizadoras.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Assim, após o período de observações, tomamos como referencial a análise de conteúdo temático (BARDIN, 1977) e propusemos uma forma de tratamento dos dados, considerando cada uma das etapas do estudo: (1) análise dos livros didáticos; (2) análise do registro em áudio das aulas e do diário de campo, (3) análise dos diagnósticos dos alunos e (4) análise da entrevista.

Com relação à análise dos *manuais didáticos* utilizados pelas mestras, nós nos inspiramos nas categorizações propostas por Morais, Albuquerque e Ferreira (2006) que, criadas indutivamente, baseavam-se no que os próprios autores dos livros didáticos propunham como tarefas para o ensino da leitura e escrita.

No que se refere às *aulas observadas*, mais uma vez, nós partimos das categorizações, proposta por Albuquerque, Ferreira e Morais (op. cit.), que sugeriam a elaboração de protocolos de observação da aula para a posterior classificação dos mesmos em dois eixos: o das atividades de rotina e as seqüências de atividades envolvendo o ensino da leitura e escrita. Nesse trabalho, concentramo-nos no segundo eixo e assim analisamos em cada aula, as atividades de leitura, as atividades de escrita e as atividades de exploração interna das palavras[48].

Para avaliarmos o *desempenho dos alunos* na apropriação do sistema de escrita alfabética e domínio das habilidades de leitura e escrita, analisamos no teste diagnóstico:

1. Atividade do ditado mudo: a atividade de escrita de palavras foi categorizada de acordo com as hipóteses de evolução da escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1986).

2. A atividade de reescrita de texto: essa atividade foi avaliada através da reescrita do conto "A galinhazinha ruiva". Os textos foram analisados segundo algumas categorias propostas por Cruz (2008) e que mais uma vez foram por nós readaptados com o objetivo de torná-las mais próximas à nossa realidade avaliativa. As categorias de classificação dos textos produzidos foram as seguintes: *"texto com grafia ilegível"; "texto com algumas palavras legíveis e incompleto"*; *"texto com algumas frases legíveis e incompleto"*; *"texto legível e incompleto"* e *"texto legível e completo".*

3. As atividades de leitura: essas atividades foram avaliadas de duas formas: *a) a leitura de palavras*; *b) avaliação da fluência e compreensão leitora*.

Para a primeira, contabilizamos o número de palavras lidas corretamente (de um total de quatro) e buscamos estabelecer uma relação entre o quantitativo de palavras lidas e as hipóteses de escrita das crianças.

Para a segunda tarefa, avaliamos as habilidades fluência e compreensão leitora (SOLÉ, 1998[49]) através da leitura de um conto (*A galinhazinha ruiva*[50]). A escolha do texto deu-se por duas razões principais. A primeira delas está na própria origem do conto: criado por autores ingleses no início do século XX, foi elaborado

[48] Essa categoria envolvia as atividades destinadas ao ensino do sistema de escrita propriamente dito.
[49] Conferir: SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
[50] Em francês, *La petite poule rousse*.

com o objetivo de ser utilizado nas classes de alfabetização infantil[51] pois, as frases curtas e repetitivas (freqüentes nos diálogos das personagens do referido conto) poderiam servir de apoio à memória e possibilitariam que as crianças no período inicial da leitura pudessem ler textos mesmo se ainda não eram capazes de ler convencionalmente.

O segundo motivo está no fato do conto em questão ter sido localizado em manuais didáticos de alfabetização no Brasil e na França, revelando que o mesmo era "considerado", em ambos os países, como sendo indicado para o trabalho de leitura com crianças que aprendiam a ler. Além de qisso, o fato de o conto ter sido encontrado em livros didáticos brasileiros e franceses, assegurava, metodologicamente, que as crianças leriam textos equivalentes, extraídos do mesmo suporte.

Com relação à apliacação do diagnóstico, nas situações em que as crianças não foram capazes de ler o texto, a pesquisadora solicitou a leitura apenas do título e ela mesma leu o conto em voz alta, pedindo aos alunos que prestassem bastante atenção e informando que eles seriam solicitados a executarem duas atividades após a leitura do mesmo texto: responder a perguntas acerca da história e reescrever a mesma.

Assim, de acordo com o desempenho dos alunos nessa atividade, nós os classificamos com base nas categorias propostas por Cabral (2008) e que posteriormente foram por nós adaptadas visando atingir os objetivos que possuímos para a atividade de leitura de texto. Logo, a classificação dos alunos na atividade de leitura e compreensão de texto ficou assim estabelecida: *"leu o texto e conseguiu apreendê-lo"; "leu o texto e conseguiu tirar informações explícitas do mesmo"; "leu o título e ou algumas palavras do texto"* e *"não leu nada do texto".*

Com relação às **entrevistas**, utilizamos mais uma vez a análise de conteúdo temático, pois, como bem coloca Bardin (1977), o investigador escolhe o tipo de conteúdo a ser examinado, podendo ser ele manifesto ou latente, cujo interesse é perceber não só o que é dito, mas também o oculto no discurso, buscando compreender, inclusive, o que está nas entrelinhas das mensagens.

Dessa forma, organizamos as falas das professoras me três blocos: aspectos da prática que são bem sucedidos e problemáticos; a organização do planejamento

[51] Que adotavam o método global como referência para o trabalho com a alfabetização

e elaboração de atividades; e o uso do livro didático e de outros materiais que consideravam relevantes para o ensino da leitura e escrita.

No capítulo seguinte, refletiremos acerca da organização dos manuais didáticos utilizados pelas docentes, apresentado as principais características de cada um dos livros didáticos e sobre as semelhanças e diferenças encontradas no tocante à concepção de alfabetização, ao trabalho de ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

4 ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS

Figura 4: Tirinha Mafalda 4

Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

UMA ESCOLHA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO

Esse capítulo é destinado à análise dos livros didáticos utilizados (doravante LDs) pelas professoras por nós investigadas. Pretendemos aqui discutir acerca da abordagem metodológica adotada nesses materiais no tocante à aquisição do sistema da escrita alfabética. Para tal, classificamos e analisamos os exercícios presentes nesses manuais com vistas a compreender como os mesmos organizavam as atividades destinadas ao ensino da leitura e da escrita, e como estava (ou não!) organizada a progressão dos conhecimentos relativos a esse aprendizado.

Dividido em três partes, o capítulo tratará de discutir na primeira sessão as categorias de análise utilizadas na avaliação e classificação dos manuais brasileiros e, posteriormente, de suas apresentações. Como já salientado anteriormente, as análises relativas aos dois livros didáticos utilizados pelas docentes de Jaboatão dos Guararapes e Recife (respectivamente, *Alegria de Saber: livro de alfabetização e Português: uma proposta para o letramento – Alfabetização)* foram realizadas por Morais, Albuquerque e Ferreira (2005) dentro das atividades e produtos desenvolvidos no âmbito do projeto integrado de pesquisa **Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?**[52], desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, por professores, pesquisadores e alunos de mestrado e graduação do Centro de Educação – UFPE.

Desse modo, nessa tese, limitar-nos-emos em apresentar de maneira breve os resultados encontrados por esses pesquisadores na pesquisa supracitada[53] e, centraremos nossa atenção em discutir mais detalhadamente (e por meio de tabelas e gráficos) as análises das atividades presentes nos livros didáticos de alfabetização utilizados pelas professoras de Teresina. Na segunda parte desse capítulo, deter-nos-emos em explicitar como se deu a construção do protocolo de análise dos manuais franceses e passaremos à apresentação dos mesmos, de acordo com os

[52]O referido projeto de pesquisa integrou o conjunto dos que analisam as práticas de ensino dos professores e o processo de didatização proposto por "textos do saber", mais especificamente os livros didáticos e o cerne da investigação foi, portanto, a análise de mudanças didáticas e pedagógicas na alfabetização.

[53] Estão disponíveis nos anexos desse trabalho as análises integrais dos manuais "Alegria de Saber: livro de alfabetização" e "Português: uma proposta para o letramento – Alfabetização", realizadas no ano de 2005 pela equipe de profissionais participantes da pesquisa *Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?*

critérios de avaliação previamente elaborados. A terceira e última parte, por sua vez, exibirá uma síntese comparativa entre as principais características dos manuais utilizados pelas docentes dos dois países.

4.1 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E DAS GRADES DE ANÁLISE: OS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

Para análise dos LDs de alfabetização, Morais, Albuquerque e Ferreira (2005) realizaram um levantamento dos livros utilizados nas escolas de redes públicas municipais da região metropolitana do Recife, dentre os quais, configuravam-se o *Alegria de Saber* e o *Português: uma proposta para o letramento – Alfabetização.*

Os pesquisadores procederam à análise da fundamentação teórica relativa ao ensino de língua e ao aprendizado da escrita alfabética, tal como apresentada nos "manuais do professor" de cada LD, buscando verificar então quais eram as concepções de alfabetização e de SNA.

A partir de uma categorização criada indutivamente, com base no que os próprios autores propunham como tarefas nos LDs, foi analisado em cada manual as atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita alfabética. Os pesquisadores, inspirados em Bardin, (1977), classificaram aquelas atividades em categorias temáticas que consideravam o tipo de atividade realizada. De maneira resumida, podemos dizer que tais categorias referiam-se à:

1. Atividades de leitura
2. Atividades de escrita
3. Atividades de exploração interna das palavras: comparação/ contagem/ exploração/ formação0/ identificação/partição/ *outros*

Essas, por sua vez, estavam compostas por novas subcategorias a elas filiadas. Assim, apresentaremos as subcategorias elaboradas por Morais, Albuquerque e Ferreira (2005) e explicitaremos as atividades envolvidas em cada uma delas:

a) Leitura: na categoria leitura, selecionamos as atividades de leitura de letras, de palavras, de frases e de texto.

b) Escrita: as atividades foram classificadas em escrita de letras, de palavras, de frases e textos e ainda, os exercícios de cópia e de treino caligráfico.

c) Atividades de exploração interna das palavras:

- Comparação: as atividades englobavam a comparação de palavras quanto à disposição e número de letras; a comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes.
- Contagem: na categoria contagem, selecionamos as atividades de contagem de fonemas em palavras; de letras em palavras; e de letras e/ou palavras em textos.
- Exploração: da ordem alfabética; diferentes tipos de letras; gramatical, das relações fonográficas.
- Formação: contemplou a formação de palavras a partir de letras dadas, e a formação de palavras com uso do alfabeto móvel.
- Identificação: envolvia a identificação de fonemas e/ou letras em sílabas e em palavras, além da identificação de rima e aliteração com e sem correspondência escrita.
- Partição: a categoria partição envolveu a partição oral de palavras em sílabas/fonemas, a partição escrita de palavras em letras e a partição escrita de frases em palavras.
- E a categoria “outros” que envolvia as atividades de desenho, de matemática, noções topológicas, seqüência lógica, e outras atividades que não objetivavam explorar conhecimentos relativos à língua portuguesa.

Observa-se também que durante a análise dos manuais, houve uma preocupação em identificar a distribuição dos exercícios, já classificados, no decorrer do LD. Acreditamos que tal preocupação estava relacionada à necessidade de se ter uma visão geral de como e em quais momentos determinada atividade cognitiva, ligada à aprendizagem do SEA, havia sido explorada pelo LD. Além disso, apontamos que a análise dos manuais foi realizada qualitativamente e quantitativamente: os exercícios foram analisados quanto à natureza de seus objetivos como também, no quantitativo de vezes em que foram propostos e ainda, constituindo-se em uma na investigação da distribuição dos exercícios, no que se refere às tarefas solicitadas na resolução desses, bem como a observação da natureza destas operações.

Concomitantemente, os pesquisadores propuseram a análise dado:

- Articulação das atividades de ensino do sistema de escrita alfabética com atividades envolvendo práticas de leitura e produção textuais;
- Ajuste à heterogeneidade de concepções dos aprendizes e avaliação de seus progressos: estímulo à produção de escritas espontâneas pelos alunos e proposição de atividades que permitam a produção, pelos alunos, tanto de escritas convencionais (já alfabéticas) como não-convencionais**.**

Apresentaremos a seguir, ainda que sucintamente, os resultados obtidos a partir da análise dos dois LDs que foi realizada pelo grupo de pesquisas do CE-UFPE.

4.2 A ANÁLISE DO LD “ALEGRIA DE SABER”

4.2.1 Organização geral do programa de alfabetização

Organizado a partir de lições que pretendiam trabalhar inicialmente com as vogais, os encontros vocálicos, os sons nasais das vogais e os sons abertos e fechados. Em seguida, começava-se a trabalhar o alfabeto, a partir de padrões silábicos. Cada uma dessas “lições” iniciava-se com um pequeno texto (por vezes reais, de circulação social e por vezes, criada intencionalmente com o objetivo de explorar sílabas específicas) que dava ênfase à sílaba a ser estudada. Estas, por sua vez, ficavam grifadas de cores diferentes para melhor se destacarem do restante da palavra que, por sua vez, sempre vinha acompanhada de uma figura, cujo nome tinha relação com o padrão silábico trabalhado. Ainda no sumário, as lições eram listadas a partir da sílaba. Estas eram grifadas de outra cor. Como no exemplo a seguir:

Mamãe; Caranguejo

A partir dessa divisão, o grupo do CE-UFPE concluiu que o LD trabalhava a partir de padrões silábicos, assemelhando-se ao formato das cartilhas tradicionais.

O grupo de pesquisadores ainda afirmou que a fundamentação teórica relativa a esse livro encontrava-se no Manual do Professor, situado ao final do LD do

professor, sendo organizado em 6 seções: 1) *Apresentação; 2) Fundamentos metodológicos; 3) Planejamento; 4) Avaliação; 5) Sugestões de Leitura para o Aluno e 6) Bibliografia.*

Morais, Albuquerque e Ferreira (2005) ainda afirmaram que o autor do livro *Alegria de Saber* não explicitava os pressupostos teóricos que baseavam sua obra, embora fossem perceptíveis (de maneira muito confusa) as aproximações de várias vertentes teóricas das reflexões acerca da alfabetização: o autor buscava fazer uma mescla de muitas vertentes, mas não se aprofundava em nenhuma delas.

Já ao que se refere à concepção de língua, o manual do professor afirmava concebê-la como instrumento de interação, trazendo o sujeito consigo conhecimentos prévios que seriam valorizados e utilizados pelo professor no processo de aprendizagem. Neste processo, segundo as análises de Morais, Albuquerque e Ferreira (op. cit.), o autor acreditava que as atividades deveriam despertar no aluno o interesse da palavra a partir do texto, para em seguida, serem trabalhadas as sílabas e as letras.

No entanto, sem fugir ao "modelo tradicional de cartilha", o Alegria de Saber apresentava aos alunos textos curtos, muitas vezes "cartilhados", não tendo nenhuma função social, apenas inseria uma palavra a ser trabalhada em cada lição o que, curiosamente, diverge da concepção de escrita "explicitamente" assumida como sendo a do manual:

> Os procedimentos de análise e síntese, por sua vez, também foram por nós adotados nesta proposta de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A partir de um contexto propiciado por uma canção, uma história, um texto... os alunos seguem para análise da palavra-chave. Trata-se por um procedimento que se inicia com a leitura inicial da palavra, que representa o todo. Em seguida, procede-se à análise, à decomposição da palavra em suas partes constituintes e imediatas, ou seja, as sílabas"(Manual do Professor, p.5).

4.2.2 As atividades

O LD teve suas lições agrupadas em quatro grandes unidades assim definidas pelo quantitativo de páginas que as compunham. As unidades eram:

a) Unidade 1: Páginas 1 à 52.
b) Unidade 2: Páginas 53 à 100.
c) Unidade 3: Páginas 101 à 150.

d) Unidade 4: Páginas 151 à 197.

4.2.3 As atividades de Leitura

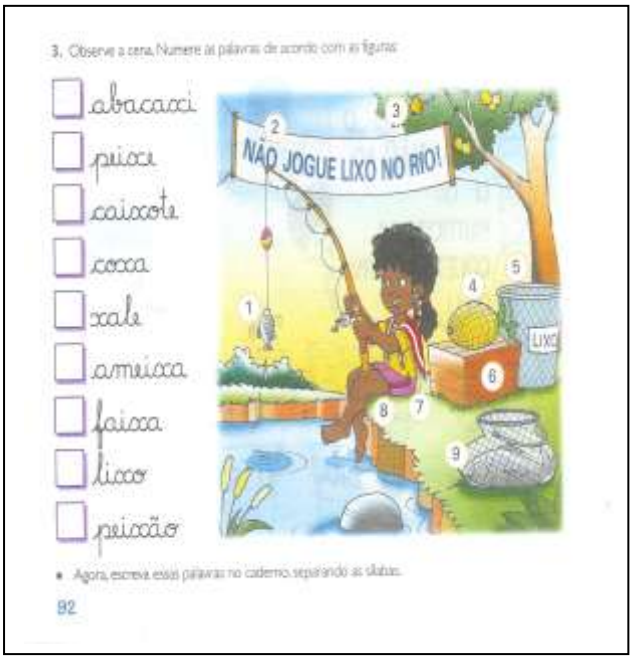
A partir da observação da distribuição percentual dos exercícios, os pesquisadores do CE-UFPE concluíram que no *Alegria de Saber* havia uma predominância de exercícios que envolviam *Leitura* – 331 exercícios, cerca de 43,3% do total[54]. Nessa categoria, as subcategorias de:

1- *Leitura de Palavra* apareceu de forma bastante significativa, abrangendo 110 (33,2%) dos exercícios da categoria; já a

2- *Leitura de Texto* abrangeu 58 (17,5%) exercícios.

Segundo Morais, Albuquerque e Ferreira (op. cit.), o alto índice da subcategoria *leitura de palavra* se deu porque a própria elaboração das atividades do livro didático induzia ao aluno ler uma palavra ao no início de cada lição. A partir dessa, trabalhava-se o padrão silábico ou o aluno lia para fazer atividades de completar frases com a palavra correta. Observemos um bom exemplo desse tipo de atividade:

Figura 5 Leitura de Palavras – Alegria de Saber



[54] Em contrapartida, os exercícios que envolviam *Partição e Contagem* pareceram ser menos valorizados – 03 exercícios, cada categoria, representando apenas 0,39% da distribuição.

Morais (*et. al.*) afirmou que o quantitativo de atividades de leitura de texto também foi bastante significativo, porém os textos não tinham nenhuma função social, sendo na grande maioria das vezes adaptados/criados pelo autor do manual didático. Em outras situações (menos freqüentes), eram utilizados textos curtos como: quadrinhas, poemas adivinhações que, mais uma vez, tinham por objetivo introduzir uma palavra a qual possuísse a sílaba a ser trabalhada na lição.

A necessidade do autor trabalhar a partir da palavra introduzindo a sílaba, deu origem a uma subcategoria intitulada de: *leitura de texto cartilhado (*30 ocorrências; 9,1%) no início de algumas lições.

O trabalho com *leitura de sílabas* também foi valorizado, abrangendo 44 exercícios, cerca de 13,3% das atividades de leitura. No entanto, o grupo de pesquisa do CE-UFPE alerta para o fato de que o trabalho de leitura de sílabas presente no *Alegria de Saber* não foi feito de forma sistemática, não sendo o aluno solicitado a refletir sobre as unidades menores que compunham a palavra: os alfabetizandos liam as sílabas apenas com o objetivo de identificá-las em cada uma das lições.

4.2.4 Escrita

A categoria “Escrita” apresentou na distribuição do LD – 89 exercícios, cerca de 11,6%. Entre as subcategorias, a *escrita de frase- 47(52,9%) e escrita de palavra- 37 (41,6%)* apresentaram as distribuições mais elevadas. Os exercícios que envolviam *escrita de frase* foram trabalhados a partir da segunda unidade do LD. Em geral, essa escrita foi realizada a partir da solicitação de determinadas respostas, acompanhando o trabalho com textos.

Outra subcategoria de freqüência bastante significativa foi a *escrita de palavra*, desde a unidade I, enquanto que o trabalho com letras e sílabas não foi valorizado.

Já a categoria *Cópia* teve uma das mais altas distribuições do LD – 132 exercícios, cerca de 17,4%. A subcategoria *cópia de palavra* foi a mais freqüente, abrangendo 51 exercícios. A cópia no LD era o processo central, quando não único, do exercício. O aluno não era solicitado a refletir, bastava copiar o grafema de

acordo com o modelo previamente exposto, como podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 6: Cópia de letras – Alegria do Saber

- **Atividades de Exploração Interna das Palavras:**

4.2.4.1 Comparação

A categoria *Comparação* não foi explorada no LD. O que ratifica a idéia de que não houve quase reflexão sobre a estrutura da palavra ou sobre as suas unidades.

4.2.4.2 Contagem

Tratou-se de uma categoria pouco explorada ao longo do livro, aparecendo apenas 3 exercícios. A subcategoria *contagem de letras de palavras* apareceu 2 vezes e apenas na 1ª unidade (ver tabela 5.4), corroborando com a idéia de que o

autor do *Alegria de Saber* não se preocupava com o trabalho de reflexão sonora, não sendo solicitado aos alfabetizandos comparar, identificar ou contar unidades sonoras de forma sistemática.

4.2.4.3 Exploração

A categoria *Exploração* foi representada apenas por 03 atividades neste Livro Didático. O LD não proporcionou uma reflexão sobre as unidades sonoras da palavra, pois, tal como na categoria "Identificação", a subcategoria e*xploração da relação som/grafia* não foi contemplada nenhuma vez no livro didático.

As subcategorias propostas foram: *exploração dos diferentes tipos de letras* e *exploração da ordem alfabética.* A distribuição dos exercícios ocorreu de forma concentrada na unidade 01 e os dados apontaram que houve pouca reflexão sobre as unidades da palavra.

4.2.4.4 Formação

A categoria *Formação* apresentou na distribuição dos exercícios do LD – 19 exercícios (2,5%). A subcategoria mais trabalhada foi: *formação de palavras a partir de sílabas dadas*, abrangendo 15 exercícios.

Tal subcategoria apareceu em maior incidência na 2ª unidade e apenas uma vez na 1ª e 4ª unidades, demonstrando, assim, uma distribuição heterogênea ao longo do livro.

4.2.4.5 Identificação

A categoria de *Identificação* foi explorada no LD – 91 exercícios, cerca de 11,9%. A subcategoria de *identificação de sílaba em posição X- inicial, medial e final) com correspondência escrita* apresentou a maior distribuição, abrangendo 25 (27,6%) dos exercícios da categoria. A subcategoria de *identificação de palavras que possuam a letra X (em posição X- inicial medial e final)* também apresentou uma

distribuição significativa, correspondente a dezessete dos exercícios da categoria. Observemos um exemplo:

Figura 7: Atividade de Identificação - Alegria de Saber

Morais e seus colaboradores (2005) concluíram que a elevada distribuição dessa categoria poderia ter relação com a ênfase do autor do manual didático em fazer com que fossem ensinadas à criança as relações entre sons e letras, sem valorizar o trabalho com a estrutura da palavra em si. O LD pareceu também não priorizar a reflexão sonora. As subcategorias que envolvem rima e aliteração contabilizaram apenas 10 exercícios.

4.2.4.6 Partição

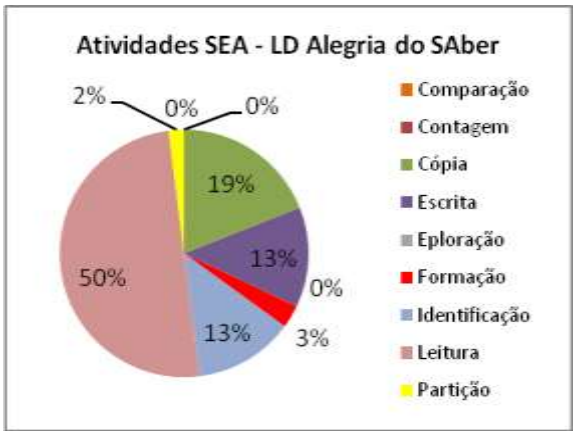
De acordo com os resultados apresentados pelo grupo de pesquisadores do CE-UFPE relativos à análise do livro didático *Alegria de Saber,* os exercícios de *Partição* apareceram em um total de 14 (1,8%). As subcategorias mais abordadas foram a de *partição escrita de palavras em sílabas (*11exercícios) e *partição oral de palavras em sílaba*

É evidente que, embora a exploração no nível das sílabas fosse a base do trabalho de alfabetização presente neste manual, isso não significava dizer que o mesmo era realizado sistematicamente e que as propostas de tarefas auxiliassem os alfabetizandos: as explorações eram realizadas de forma arbitrária, sem possibilitar qualquer tipo e reflexão. Até a quantidade de sílabas já estava determinada nos exercícios (fossem eles orais ou escritos), como podemos ver no exemplo a seguir

3.2.5 Considerações Finais

Ainda de acordo com a análise desenvolvida por Morais, Albuquerque e Ferreira (2005), o livro didático *Alegria do Saber: Alfabetização* apresentou muitas semelhanças com as antigas cartilhas que, assumiam o método silábico como a de marcha inicial para a alfabetização: o uso de pseudotextos tinha a função exclusiva de introduzir palavras que posteriormente seriam exploradas em famílias silábicas, sem haver qualquer tipo de reflexão metafonológica. Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 2



As atividades de leitura concentraram a exata metade dos exercícios propostos pelo manual. As atividades que objetivavam explorar os princípios do sistema de escrita alfabético quase não receberam atenção por parte do autor do referido livro e, com exceção das tarefas que solicitavam a identificação de letras e outros, os exercícios de contagem, partição, formação, exploração e comparação, obtiveram apenas 5% de freqüência total na obra, levando-nos mais uma vez a concluir que o livro didático privilegiava as atividades baseadas na memorização, repetição e “treino” da leitura, considerando muito pouco (ou quase nada!) o processo individual de construção da base alfabética dos alunos.

4.3 A ANÁLISE DO LD “PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO”

4.3.1 Organização geral do programa de alfabetização

O livro *“Português: uma proposta para o letramento”* encontrava-se no momento da realização da pesquisa coordenada por Morais (2005, dividido em quatro unidades temáticas assim distribuídas: *Unidade 1- Para que serve o nome? Unidade 2- Mitos da nossa terra. Unidade 3- Insetos são bons ou ruins? Unidade 4- Tem gato nesta história!*

Ao final de cada unidade havia um quadro com sugestões de outros textos para leitura, numa tentativa de possibilitar, a todo o momento, que os alfabetizandos entrassem em contato com materiais de leitura que extrapolassem os textos presentes no manual.

As lições apresentadas pelo livro também eram divididas em sub-itens (*Leitura, Interpretação Oral, Atividades De Leitura E Escrita, Linguagem Oral E Produção De Textos*) e se iniciavam a partir da leitura de um texto principal, seguido de outros complementares, pertencentes a diversos gêneros textuais.

Presentes no Manual do Professor, os Fundamentos da coleção, apontavam para a importância de se pensar em um ensino integral para o Ensino Fundamental, levando em conta o próprio conceito de “ensino fundamental”, que pressupõe a construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos.

O relatório final com as conclusões da pesquisa, apresentado por Morais, Albuquerque e Ferreira (2005), apontou ainda que seguindo a idéia de “continuidade sem fragmentação”, esse manual didático deixava de apresentar qualquer discussão acerca dos processos de ensino/aprendizagem da leitura e escrita inicial e guardava as mesmas orientações teórico-pedagógicas para todos os nove volumes de livros didáticos que compunham a coleção.

4.3.2 As atividades

4.3.3 As atividades de leitura

No que se refere aos resultados encontrados pelos pesquisadores do CE-UFPE e referentes às atividades mais freqüentes no livro didático ora apresentado, os exercícios que solicitavam dos alfabetizandos a “leitura” (de modo geral), foram os mais freqüentes: 71 ao todo (22% do total das atividades).

Neste bloco alguns dos exercícios destinados a leitura prestava-se também a outras explorações, tais como: *identificação de rima com correspondência escrita, escrita de palavra como souber, cópia de palavra, escrita de palavra, Leitura de sílaba, cópia de sílaba, Formação de palavras ”outros”, leitura de letra, leitura de sílaba, partição oral de palavras em sílabas, Formação de palavras a partir de sílabas dadas, Identificação de palavra, Identificação de letra em posição X, cópia de letra, leitura de palavra e cópia de sílaba.*

Diferentemente, portanto, das cartilhas tradicionais, as atividades de leitura - envolvendo diferentes unidades lingüísticas - apareciam geralmente ligadas a outras tarefas de reflexão/uso daquelas unidades.

As categorias do bloco leitura, mais freqüentes no LD, eram: “*leitura de palavras*”, que somava 22 exercícios – cerca de 32% – e *“leitura de texto”*, que totalizava 14 exercícios – cerca de 20%. Percebe-se, portanto, que a categoria *leitura de palavras* aparecia em maior quantidade. Apesar de o livro trazer muitos textos, era poucos aqueles em que o aprendiz deveria ler sozinho. Quando isso ocorria, os textos eram curtos e pertenciam a dois gêneros precisos: como histórias em quadrinhos e pequenos versos.

As categorias *“leitura de letras/ alfabeto com auxílio do professor*”, “*leitura de letras/ alfabeto sem auxílio do professor”, “leitura de sílaba” “leitura de frases” e “leitura descoberta de palavras”,* eram as que menos apareciam no livro. Morais, Albuquerque e Ferreira (op. cit.) levantaram a hipótese de que a autora, possivelmente, ao concentrar um menor número de atividades desta categoria, enfatizava menos as unidades das palavras.

A distribuição por unidade se dava de forma heterogênea. Havia uma maior concentração da categoria *“leitura de palavra”* na unidade 1 e da categoria “*leitura de texto*” na unidade 3.

4.3.4 Escrita

Com relação ao bloco “escrita”, foram encontradas as seguintes subcategorias: *escrita de letra; escrita de sílaba (inicial, medial e final) de palavra; escrita de palavra; escrita de palavra como souber; escrita de palavra com auxílio do professor, escrita de palavra com aliteração; escrita de palavra com rima; escrita de frase.*

Entre essas subcategorias, foi possível perceber uma grande concentração de exercícios de “escrita de palavras” – 18 exercícios, cerca de 58%, corroborando com a hipótese já levantada pelo grupo de pesquisadores de que a ênfase desse manual estava na palavra como unidade de estudo. Outros exercícios como a reflexão sobre as unidades da palavra, expressas pelas categorias de *“escrita de letra”*, *“escrita de sílaba (inicial, medial e final) da palavra”,* foram pouco enfatizadas.

Ficou evidente a pouca ênfase também dada aos exercícios que levassem o aluno a desenvolver reflexão sobre as unidades sonoras da palavra. Os exercícios de “escrita de palavra com aliteração” e “escrita de palavra com rima” foram os menos explorados.

No sub-item *Cópia* foram encontradas as seguintes categorias: *Cópia de letra,* Cópia de sílaba e Cópia de palavra, Cópia de frase e Cópia de texto. Tratava-se da segunda maior distribuição de exercícios 49 ao todo – cerca de 15% do total de exercícios do livro, sendo inferior apenas à leitura (71).

A natureza do trabalho com cópias foi considerada pelos pesquisadores do CE-UFPE como possuindo um diferenciador se comparada aos exercícios de cópia presentes nas cartilhas tradicionais: essas apresentavam como processo central a cópia, sendo o aprendiz levado a registrar inúmeras vezes, por exemplo, a família silábica estudada na lição, ou palavras e frases envolvendo tais sílabas.

Morais, Albuquerque e Ferreira (2005), apontaram para a forma pela qual o referido livro didático propunha a realização do trabalho de cópia, pois a mesma “elevava” o nível da atividade para além de um trabalho mecânico, visto que na maioria dos exercícios, as propostas apresentavam-se acompanhada por atividades que envolviam diferentes processos cognitivos, tais como: identificação de letra, identificação de palavra, etc., como vemos no exemplo a seguir:

Figura 8: Atividade de Cópia – Português – uma proposta para o Letramento

3 LEIA AS PALAVRAS ABAIXO. SE NECESSÁRIO, PEÇA AJUDA AO PROFESSOR.

LOBISMULHER
LOBISMENINA
LOBISBEBÊ

- PINTE AS SÍLABAS QUE SE REPETEM NAS TRÊS PALAVRAS.

4 LEIA NOVAMENTE AS PALAVRAS, SEM AS SÍLABAS QUE VOCÊ COLORIU.

- QUE PALAVRAS VOCÊ ENCONTROU? ESCREVA.

5 VEJA O EXEMPLO E CONTINUE.

RAPAZ **LOBIS**RAPAZ
VOVÓ
MOÇA
TIO
GAROTA

- JUNTO COM SUA TURMA LEIAM AS PALAVRAS QUE VOCÊS FORMARAM.

79

Como observamos no exemplo, a tarefa de cópia incluía, também, o trabalho de comparação de palavras quanto à presença de sílabas, além do trabalho de leitura de palavras.

Na análise apresentada pelo grupo de pesquisa do CE-UFPE, também percebeu-se que, das categorias que envolviam a identificação, houve uma maior ênfase na *identificação de palavras que possuem a letra x em posição x (inicial, medial e final)* – 9 exercícios, que se concentraram na unidade 1.

O livro pouco enfatizou as categorias que envolviam identificação de sílabas, escolha essa que pode ser interpretada como uma das maneiras utilizadas pelas autoras para que o livro didático não fosse comparado às cartilhas tradicionais.

Percebeu-se também, uma pequena presença de exercícios que envolviam a reflexão sonora, evidenciada pela distribuição de exercícios das categorias que exploravam rima e aliteração – rima, 3 exercícios; aliteração (ausente).

- **Atividades de Exploração Interna das Palavras:**

4.3.4.1 Comparação

A ocorrência dos exercícios deste bloco foi muito baixa, percebendo-se apenas uma ênfase na relação entre a *comparação* e a *contagem*. Deste modo, as categorias que expressavam uma distribuição mais significativa e que apareciam em maior número eram as que envolviam essa relação.

As subcategorias que envolviam atividades mais relacionadas à reflexão sobre as unidades da palavra – como *comparação de palavras e sílabas, quanto à disposição de letras e quanto à presença de letras ou sílabas iguais* – quase não foram exploradas. Foi destacado ainda, a ausência de exercícios envolvendo comparação de sílabas e palavras quanto à disposição de letras.

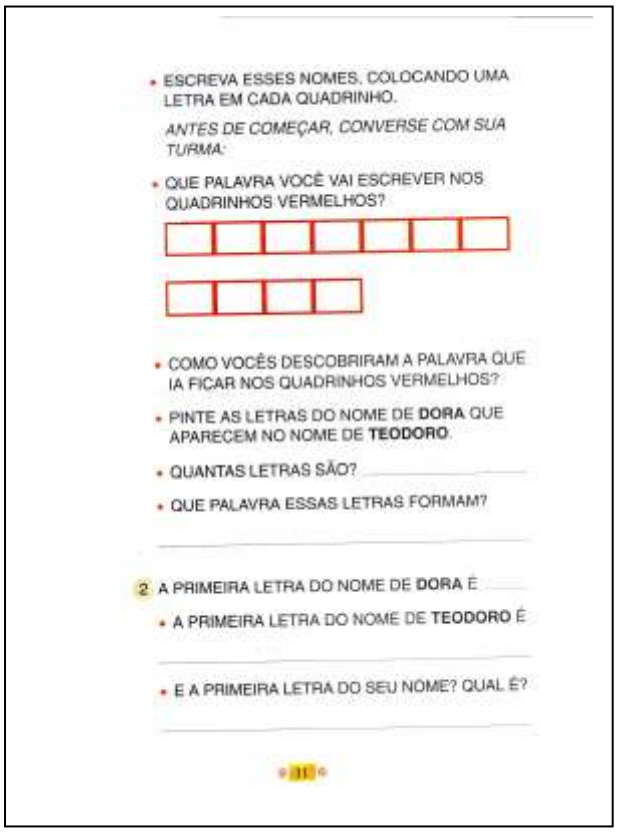
Entre as subcategorias desse bloco convém destacar a de *comparação com a escrita convencional para auto-avaliação,* uma vez que, é reconhecida a sua importância como uma excelente estratégia de auto-verificação e/ou auto-correção de escrita. No entanto, foi percebido que a maioria das atividades de comparação não proporcionavam um trabalho de reflexão sonora.

4.3.4.2 Contagem

Encontram-se nesse bloco as seguintes categorias: *contagem de letras de sílabas, contagem de letras de palavras, contagem de sílabas de palavras e contagem de palavras.* Foi percebido que a categoria de *contagem de letras de sílabas* era a menos explorada no livro didático, envolvendo apenas 03 exercícios.

Poucas foram as atividades cuja realização estava voltada para um trabalho de aprofundamento que envolvesse a reflexão e a comparação com relação às unidades das palavras. Porém, de maneira geral, os exercícios que envolviam contagem estiveram presentes de forma significativa ao longo de todo o livro didático, como podemos constatar a partir do exemplo:

Figura 9 Atividade de Formação – Português – uma proposta para o letramento



- ESCREVA ESSES NOMES, COLOCANDO UMA LETRA EM CADA QUADRINHO.

  ANTES DE COMEÇAR, CONVERSE COM SUA TURMA:

- QUE PALAVRA VOCÊ VAI ESCREVER NOS QUADRINHOS VERMELHOS?

- COMO VOCÊS DESCOBRIRAM A PALAVRA QUE IA FICAR NOS QUADRINHOS VERMELHOS?
- PINTE AS LETRAS DO NOME DE **DORA** QUE APARECEM NO NOME DE **TEODORO**.
- QUANTAS LETRAS SÃO?
- QUE PALAVRA ESSAS LETRAS FORMAM?

2 A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE **DORA** É

- A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE **TEODORO** É
- E A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME? QUAL É?

31

4.3.4.3 Exploração

O bloco *Exploração* representava 8% dos exercícios analisados neste Livro Didático (26 exercícios). Alguns exercícios eram acompanhados de propostas de *cópia de palavras* e *de letras* e da *identificação de palavra que possuíssem letra X na posição X*.

A atividade mais enfatizada neste bloco foi a *exploração de diferentes tipos de letras* – 16 exercícios, cerca de 60% - enquanto os exercícios que envolvem a exploração de pontuação não foram encontrados.

A categoria que mais aparecia neste bloco, *exploração dos diferentes tipos de letras concentrava-se* na 1º e 3º unidade. No entanto, de acordo com as questões apontadas por Morais, Albuquerque e Ferreira (2005), tal concentração é questionável, já que esse tipo de exploração deveria ser sistemática e ocorrer desde as primeiras unidades, e assim de forma mais homogênea, devido ao fato do aprendiz estar em contato, quotidianamente, com diversos tipos de letras.

4.3.4.4 Formação

Esta categoria correspondeu a 6% das atividades contidas no LD analisado (19 exercícios) e houve uma ênfase na categoria *formação de palavras "outros",* (12 exercícios). As subcategorias que permitiam à criança "formar palavras a partir de letras ou sílabas" foram pouco exploradas pelo livro (07 exercícios). No entanto, quando propostas, essas atividades permitiam que os alunos não apenas formassem palavras, mas também, refletissem sobre a constituição das sílabas, como vemos a seguir:

Figura 10: Formação de Palavras – Português – uma proposta para o letramento

Apesar da ausência na unidade 1, a categoria formação de palavras "outros", se distribuía equilibradamente entre as três unidades e isso poderia ter ocorrido pelo fato das autoras priorizarem nas primeiras unidades, exercícios que envolviam atividades tidas como mais simples como contagem.

4.3.4.5 Partição

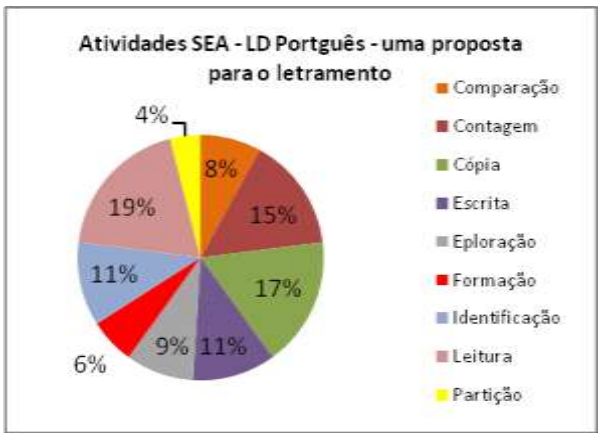
No bloco *Partição* a ênfase esteve na *partição escrita de palavras em letras,* que totalizou 06 exercícios, parecendo haver uma forte relação entre esses exercícios e os de *contagem*. As atividades que propunham a exploração da *partição escrita de frase em palavras apareceram* apenas uma vez. Os pesquisadores levantaram como hipótese para esse fenômeno, o fato do manual didático explorar mais atividades com palavras, ao invés de frases.

Assim como as atividades de contagem, as de partição se distribuíram de forma decrescente no decorrer das unidades o que leva a entender que as autoras do livro didático passaram a priorizar o trabalho com outros processos cognitivos (como os de formação).

4.3.5 Considerações Finais

O relatório final referente ao projeto de pesquisa que tratava de analisar o processo de didatização da língua nos livros de alfabetização (desenvolvido pelo grupo de pesquisadores da área de Didática da Linguagem da UFPE), concluiu que o manual: *"Português Uma proposta para o letramento – Alfabetização"* apresentava uma grande diversidade de exercícios, os quais envolviam, muitas vezes, mais de um processo cognitivo, como também, considerando a perspectiva do letramento. Observemos o gráfico a seguir que apresenta a distribuição de atividades ao longo do referido manual:

Gráfico 3



Como vemos, embora o livro didático apresente-se de maneira equilibrada no que se refere aos conhecimentos acerca da linguagem, é importante contextualizarmos, exatamente como fizeram Morais, Albuquerque e Ferreira (2005), que muitas lacunas foram observadas no tocante ao quantitativo de exercícios que se destinavam especificamente a explorar o SEA: atividades que propusessem a reflexão sobre as unidades sonoras e também, sobre as unidades escritas das palavras aconteceram em número bastante reduzido e de maneira bastante assistemática e assim, pouco auxiliando os alfabetizandos a dominarem as relações entre som e grafia, aspectos esses fundamentais para a construção e consolidação da base alfabética.

4.4 A ANÁLISE DO *ALFA E BETO*

4.4.1 Organização geral do programa de alfabetização[55]

Antes de apresentarmos a análise por nós realizada dos referidos livros didáticos que abordam o trabalho com o sistema de escrita alfabética, consideramos ser importante explicitarmos aqui alguns aspectos relativos ao manual *Alfa e Beto.* O primeiro deles refere-se ao fato de que o mesmo não deve ser visto apenas como

[55] Todas as informações apresentadas nessa sessão foram obtidas através da análise dos materiais que compõem o programa *Alfa e Beto* e também podem ser consultadas visualizadas no site: http://www.alfaebeto.com.br/produtos_alfaebeto.php acesso em 16/03/2009.

um manual didático de marcha fônica, mas sim como um *programa* para alfabetização no método fônico[56], cujo uso por parte dos professores implica na compra de diversos materiais e também, na adoção de uma série de medidas estruturais prescritas nos manuais de acompanhamento fornecidos às secretarias de educação, às escolas e aos professores.

Essas "medidas" estão explicitadas em quatro manuais: dois para as secretarias de educação (com o objetivo, segundo o autor do programa, de auxiliar às secretarias no gerenciamento da execução do programa e também, um manual acompanhado de cinco DVDs demonstrativos com o intuito de "capacitar" à equipe da secretaria a formar professores e diretores de escolas dentro da perspectiva defendida pelo *Alfa e Beto*). Os outros dois manuais, destinados às escolas, indicam a proposta pedagógica e as instruções gerais sobre o funcionamento do programa, como também, oferecem informações para que a direção das escolas possam gerenciar a aplicação do *Alfa e Beto.* Entre outras coisas, esses manuais recomendam o uso de cadeiras e carteiras individuais pelos alunos e limitam o quantitativo de crianças por sala ao número de 25 alunos[57].

Os professores, por sua vez, recebem um kit composto de vídeos explicativos sobre a pronúncia e articulação dos fonemas, uma agenda, três livros teóricos sobre a alfabetização[58] (escritos pelo próprio autor do programa e publicados por sua editora), e sete manuais diferenciados que explicitam como o professor deve utilizar os materiais destinados à alfabetização. Entre esses manuais, configura-se o *Manual* de *Orientação da Alfabetização pelo Método Metafônico* que apresenta as características gerais do programa, conteúdos e materiais presentes no programa *Alfa e Beto*, como também discute as concepções de alfabetização adotadas pelo autor e fundamentação teórica que embasa a obra.

No que se refere à concepção de língua adotada, o autor limita-se a afirmar:

---

[56] O autor do referido programa de alfabetização define seu material como sendo *metafônico* e aponta que esse termo é utilizado para "exprimir ao mesmo tempo a importância das habilidades cognitivas de metacognição e metalinguagem e o princípio fônico" (OLIVEIRA, J. B., 2004a, p. 19).

[57] Durante o período de nossa coleta de dados em Teresina (ano letivo de 2006), tivemos a oportunidade de presenciar situações em que o número de alunos por sala nas turmas cujo *Alfa e Beto* era adotado não excedia 25 crianças, mesmo se nas classes de outras docentes que não utilizavam o método esse número chegava, por vezes, a 30 alunos.

[58] OLIVEIRA, J. B. A. *ABC do Alfabetizador*. 7ª ed. Brasília: IAB, 2007.; OLIVEIRA, J. B. A. *Alfabetização de Crianças e Adultos*: novos parâmetros. 5ª ed. Brasília: IAB, 2006. ; OLIVEIRA, J. B. A. *Aprender e Ensinar*. 3ª ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2005; OLIVEIRA, J. B. A. *Alfabetização de Crianças e Adultos*: novos parâmetros. 5ª ed. Brasília: IAB, 2006.

> [...] O ensino da língua deve buscar um equilíbrio entre o ensino da estrutura e o ensino das funções e usos sociais da língua. Num programa de alfabetização, a estrutura da língua e a descoberta do código alfabético deve predominar – sem excluir a preocupação com os usos sociais da língua. O ensino eficaz da língua requer atenção a dois aspectos simultâneos: de um lado, atentar para o nível sub-lexical, ou seja, para as letras e fonemas que compõem uma palavra; de outro lado articular a relação entre os níveis da palavra-sentença-texto [...].” (OLIVEIRA, J. B., 2004a, p. 21)

No que concerne à alfabetização, o autor é categórico:

> [...] O alfabeto é um código. Alfabetizar significa, basicamente, decodificar, quebrar este código artificial. Foi criado, não foi descoberto. Portanto, não precisa nem deve ser recriado ou redescoberto: precisa ser ensinado [...] A prender a ler e a escrever refere-se fundamentalmente à habilidade de identificar palavras usando estratégias de decodificação. É o chamado princípio fônico [“...] Todas as evidências científicas comprovam a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais. (OLIVEIRA, J. B.; 2004a, p. 5)

Apesar de o autor afirmar inúmeras vezes que o:

> Programa *Alfa e Beto* – Alfabetização pelo Método Metafônico – se fundamenta nas descobertas científicas da psicologia cognitiva e nos estudos experimentais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, registrados em mais de 100 mil trabalhos publicados nos últimos 30 anos [...] e em dados empíricos que validaram tais princípios e práticas em diversos países, inclusive o Brasil. Assim, o programa reflete o consenso sobre como alfabetizar, do qual participa a maioria dos cientistas, países e alfabetizadores de todo o mundo. (OLIVEIRA, J. B., 2004a, p. 19).

O manual explicativo do programa apresenta informações incompletas sobre a bibliografia utilizada (e por vezes elas são mesmo inexistentes) para respaldar tais conclusões. As únicas referências que aparecem no manual e que embasam as (*supostas*) evidências científicas “comprovadoras” da superioridade dos métodos fônicos sobre os demais, são citadas em três livros de língua portuguesa (entre eles um escrito pelo próprio autor do manual) e quatro outras em língua inglesa. O autor ainda faz referência ao *Observatoire Nationale de Lecture*, mas indica a bibliografia de maneira incompleta (não há títulos indicados) e assim, é impossível que leitores possam localizar o material. Ao final do referido manual, nove outras sugestões bibliográficas relativas à alfabetização, de maneira mais geral, sem tratar, necessariamente, da defesa do método fônico, são apresentadas. O autor ainda

indica que para conhecer mais bibliografias em outras línguas, é necessário acessar ao site do programa[59].

Seguindo as indicações do manual, fizemos uma busca no site oficial do programa *Alfa e Beto* e encontramos referencias bibliográficas relativas ao trabalho com "educação baseada em evidências" (sem explicitar quais seriam essas "evidências"), "ao trabalho com a alfabetização" e "sobre o ensino da língua portuguesa", que, segundo as informações disponíveis no próprio endereço eletrônico, versam sobre o ensino da leitura e da escrita, sobre o ensino da literatura e sobre o ensino da língua de maneira ampla.

Consultando as referências bibliográficas apontadas, localizamos para justificar o "trabalho" com *educação baseadas em evidências* (seja lá o que isso significa!) duas referências em língua portuguesa e 61 em língua inglesa. Já no que concerne ao trabalho com alfabetização, encontramos 15 referências bibliográficas escritas em língua portuguesa e 63 indicações em língua inglesa. E por fim, com relação ao trabalho específico com a língua portuguesa, encontramos 16 referências em língua portuguesa, 12 em língua inglesa e 1 em francês. Foi apenas no sub-item "**ensino** de gêneros (grifo nosso)" que localizamos referências unicamente em português: 9 bibliografias apontadas sobre o tema.

O outro manual de implementação e explicitação do funcionamento do projeto *Alfa e Beto* aos quais os professores têm acesso, chama-se *Manual de Consciência Fonêmica* e se apresenta dividido em 45 aulas (que vão dos grafemas mais "simples" aos mais "complexos") com o objetivo de "ajudar o aluno a desenvolver a consciência fonológica, ou seja, afinar o ouvido e aprender a prestar atenção em comandos e sons" (OLIVEIRA, J. B., 2004, p. 5). O autor também define o manual de consciência fonêmica como sendo:

> [...] Um livro de brincadeiras [...] Cada brincadeira tem um objetivo específico, dentro dos dois grandes objetivos do Manual de Consciência Fonêmica: a) Desenvolver a **consciência fonêmica** – ou seja, a idéia de que cada palavra é formada por uma seqüência de fonemas; b) Adquirir o **princípio alfabético** – ou seja, a idéia de que grafemas (letras ou conjunto de letras) representam fonemas. (OLIVEIRA, J. B., 2004, p. 5 – grifos do autor)

[59] Conferir: http://www.alfaebeto.com.br/referencias.php acessado em 16/03/2009.

Dessa vez, não há preocupação em fundamentar teoricamente a opção metodológica de alfabetização e assim, o autor trata de sugerir “brincadeiras” a serem feitas, concomitantemente com o uso do livro didático, com o objetivo de explorar a consciência fonêmica e também fonológica.

Ainda há sete tipos de materiais diferentes destinados ao uso coletivo em classe, a fazer saber:

1. 10 volumes de um material intitulado “coletânea”, que inclui 60 textos de diferentes gêneros literários e não-literários a serem lidos pelo professor em sala e acompanhados coletivamente pelos alunos (o referido material também possui um respectivo manual do professor);
2. O Livro Gigante "Chão de Estrelas" - chamado de livro gigante por sua dimensão (51 cm X 40.5 cm) com 20 leituras (entre elas há contos, músicas, quadrinhas e parlendas). O kit do programa *Alfa e Beto* inclui também 10 exemplares do livro gigante em versão reduzida para ser lido coletivamente pelos alunos;
3. 600 “mini-livros” (não se trata de literatura infantil, mas sim, de livrinhos de histórias escritos unicamente com o objetivo de explorar grafemas e fonemas específicos a cada volume), sendo um total de 120 livros diferentes com cinco volumes repetidos de cada um deles;
4. Cartazes com as letras do alfabeto;
5. Fantoches dos personagens símbolo do projeto (um lápis chamado de *Beto* e um livro chamado de *Alfa*);
6. 54 Cartelas com as letras do alfabeto em tamanho grande;
7. 6 conjuntos de testes diagnósticos a serem aplicados com os alunos, no intuito de verificar, segundo as informações contidas no manual de implementação do programa, as habilidades específicas onde cada aluno tem dificuldades e assim, o professor poderá desenvolver atividades específicas de recuperação.

Os alunos, por sua vez, recebem cinco livros didáticos: dois específicos e exclusivos de caligrafia; dois manuais dedicados ao trabalho de alfabetização e mais um, com conteúdos de ciências naturais. Cada criança recebe ainda um saquinho contendo um alfabeto-móvel.

Por fim, gostaríamos ainda de indicar que o site oficial do programa *Alfa e Beto* parece apresentar uma preocupação especial no atendimento das escolas públicas, uma vez que toda a linguagem utilizada é dirigida aos professores, coordenadores e diretores das escolas das secretarias de educação. Aliado a isso, o endereço para contato disponível e mesmo os valores de compra dos materiais é explicitamente indicado para as vendas às Secretarias de Educação e que as escolas da rede privada de ensino interessadas em adquirir o material deveriam entrar em contato com o serviço de vendas específico de uma distribuidora citada no site. A adoção do *Alfa e Beto* custaria às secretarias de educação, por sala, o valor de três mil reais[60]**.** Embora não haja a "obrigatoriedade" na compra de todos os materiais supracitados, os "kits" foram organizados de tal forma que para receber os dois livros didáticos específicos para a alfabetização e seus respectivos manuais de uso para o professor (ferramentas-chaves na adoção do programa) é necessário adquirir todo o programa, pois os livros não são vendidos separadamente. Desse modo, a compra "combinada" é imprescindível.

A seguir, apresentaremos as análises relativas às atividades de alfabetização presentes nos dois livros didáticos que abordam especificamente o trabalho com o SEA.

4.4.2 As análises dos livros didáticos do programa *Alfa e Beto*

Como já indicamos anteriormente, os livros didáticos do *Alfa e Beto* estão divididos em dois volumes, cada um deles contendo duas partes: livro do aluno e livro do professor. O material do aluno é composto por cinco materiais: dois livros chamados de livro 1 e exclusivamente destinados ao treino grafo-motor (que não serão aqui analisados), dois livros reservados para o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética (objetos de nossa análise, serão apresentados mais detalhadamente a seguir): o livro 2 , a ser usado no início do ano letivo, com atividades de reconhecimento de letras, exploração de rimas e aliterações, identificação de fonemas em palavras orais, exercícios de topologia, entre outros, e o livro 3, a ser usado no segundo semestre e que possui as atividades bastante

[60] Preços disponíveis em http://www.alfaebeto.com.br/loja_alfaebeto_completo.php acessado em 16/03/2009

semelhantes ao livro 2, porém dessa vez, com um investimento na escrita de palavras, no traçado da letra cursiva e nas correspondências entre fonemas e grafemas que apresentam maior dificuldade. O livro 4, que também não será aqui analisado, contempla atividades relativas a Ciências desenvolvidas durante a observação que realizamos nas salas das docentes de Teresina, ele não havia sido adotado.

4.4.2.1 Os livros 2 e 3

Os livros didáticos 2 e 3 estão organizados de maneira bastante simples e a forma pela qual as tarefas estão dispostas em suas páginas seguem a lógica da ordem alfabética (apresentando os sons a serem trabalhados na mesma seqüência em que eles aprecem no alfabeto) e ao final, no volume 3, os alunos são expostos ao trabalho com dificuldades ortográficas. Os manuais possuem quase que exclusivamente textos cartilhados, os quais apresentam na grande maioria das vezes, os dois personagens que dão nome ao projeto: Alfa, um lápis de cor amarela e Beto, um livro verde.

Os Livros do Professor explicitam as concepções de ensino aprendizagem do autor do manual, como já anunciamos na sessão anterior, no que concerne à apropriação do sistema de escrita alfabética e orienta o professor quanto ao direcionamento do trabalho com as atividades da cartilha. Restringindo-se à descrição do método e a instrumentalização do trabalho do professor, esse manual não traz explicitamente a compreensão de como é dado o processo de ensino-aprendizagem, bem como o processo de avaliação, embora o kit do programa inclua testes diagnósticos a serem aplicados com os alunos.

4.4.2.2 Livro 2 (Letras e sons) e Livro 3 (Todas as Letras)

Optamos nesse trabalho por apresentarmos as análises dos livros didáticos conjuntamente, exatamente porque ambos devem ser utilizados no mesmo ano da alfabetização, compondo assim O manual do aluno para a aprendizagem da leitura e

da escrita, mesmo se os livros estão divididos em dois volumes. Como apontado no próprio manual de orientações ao professor, o Livro 2 objetiva:

> "1-Desenvolver a consciência fonêmica, reforçando e acrescentando imagens às atividades do Manual de Consciência Fonêmica[61]; 2-Levar o aluno a descobrir o princípio alfabético[62], além de fortalecer a aprendizagem das letras (nome, forma, escrita); automatizar a ordem alfabética; conhecer e escrever números de 1 a 10, ler automaticamente algumas palavras e desenvolver as habilidades de expressão oral." (OLIVEIRA, J. B.; 2004c, p.5)

A alfabetização**,** tal como é descrita no manual do professor, parece ser entendida como aquisição de uma técnica de decodificação, o que remete à compreensão da escrita enquanto código, no caso, um código fonográfico.

Um segundo ponto que gostaríamos de refletir refere-se à total ausência de textos literários ou outros que circulam socialmente serem lidos através dos livros didáticos em todo o ano letivo. A justificativa está no fato de que o programa *Alfa e Beto* apresenta os conhecimentos acerca do sistema totalmente compactados e fragmentados: existe momentos distintos para cada uma das atividades e esses momentos não se misturam.

Por exemplo, as leituras literárias existem, porém, elas foram essencialmente realizadas pelo professor, seguindo as orientações do livro "Chão de Estrelas" e esses momentos não tinham nenhuma relação com as atividades apresentadas nos livros didáticos. Ou seja, não eram, por exemplo, retomadas palavras com o objetivo de explorá-las do ponto vista de suas constituições (assim como as rimas e aliterações presentes em muitos dos textos não eram posteriormente analisadas), o que nos leva a concluir que os livros didáticos dispõem-se apenas ao trabalho de treino de sons, diferenciação de letras, entre outros, de maneira isolada, sem considerar a perspectiva do alfabetizar-letrando.

Embora o autor do material tente demonstrar uma preocupação com os usos e funções sociais da língua através da indicação de referências bibliográficas sobre o tema, as atividades práticas presentes no programa de alfabetização proposto por ele, ignoram a importância de um trabalho com gêneros textuais desde o início da

---

[61] A definição de consciência fonêmica aparece como "a idéia de que as palavras são formadas por unidades menores – os fonemas" e já foi discutida anteriormente.

[62] Definido como a idéia de que há uma correspondência entre sons e letras.

aprendizagem do sistema escrita, levando-nos a concluir que essas devem ser realizadas apenas nos anos posteriores à alfabetização.

Ao analisarmos o material, também observamos que não existe nenhum incentivo à leitura de literatura por parte dos alunos, e mesmo no material destinado ao professor, não há indicação de referências bibliográficas de livros de literatura infantil, o que leva a crer que, para o autor do programa *Alfa e Beto,* seu material é completo, não havendo necessidade de nenhum tipo de complementação e que apenas com o uso do mesmo, garantir-se-ia a alfabetização para letramento. O manual do professor limita-se, ainda, a explicar todas as atividades a serem realizadas pelos alunos, com seus respectivos objetivos, sem propor nenhum tipo de auxílio à organização do planejamento ou mesmo, a sugestões para a elaboração de outras atividades além das sugeridas pelo autor do programa.

Também consideramos fundamental destacar que embora se constitua num livro de alfabetização, em seu manual é defendido que “este não é um livro para ensinar a ler ou escrever, apenas tem o objetivo de reforçar as competências necessárias para aprender a ler” (OLIVEIRA, J. B.; 2004c, p. 5). Como já apontamos, há pouquíssima indicação bibliográfica complementar para o professor e apenas em uma única situação é explicitada a referência teórica que embasa os conceitos trabalhados e defendidos no livro, o que nos leva a interpretar o livro apenas como um “caderno de exercícios” a serem executados com o objetivo maior de automatizar o domínio de algumas relações entre fonemas e grafemas.

Os dois livros são apresentados como seqüências imutáveis, baseadas na necessidade de execução de todas as atividades sugeridas, na ordem na qual elas foram propostas e os manuais do mestre relativos aos dois livros didáticos que os alunos irão servir-se durante a alfabetização é extremamente prescritivo e aponta, inclusive, a quantidade de tempo que cada uma das atividades deve durar.

A seguir, apresentaremos as análises dos dois livros didáticos do programa *Alfa e Beto*, destinados à explorar o SEA.

4.4.3. As atividades

4.4.3.1 As atividades de Leitura

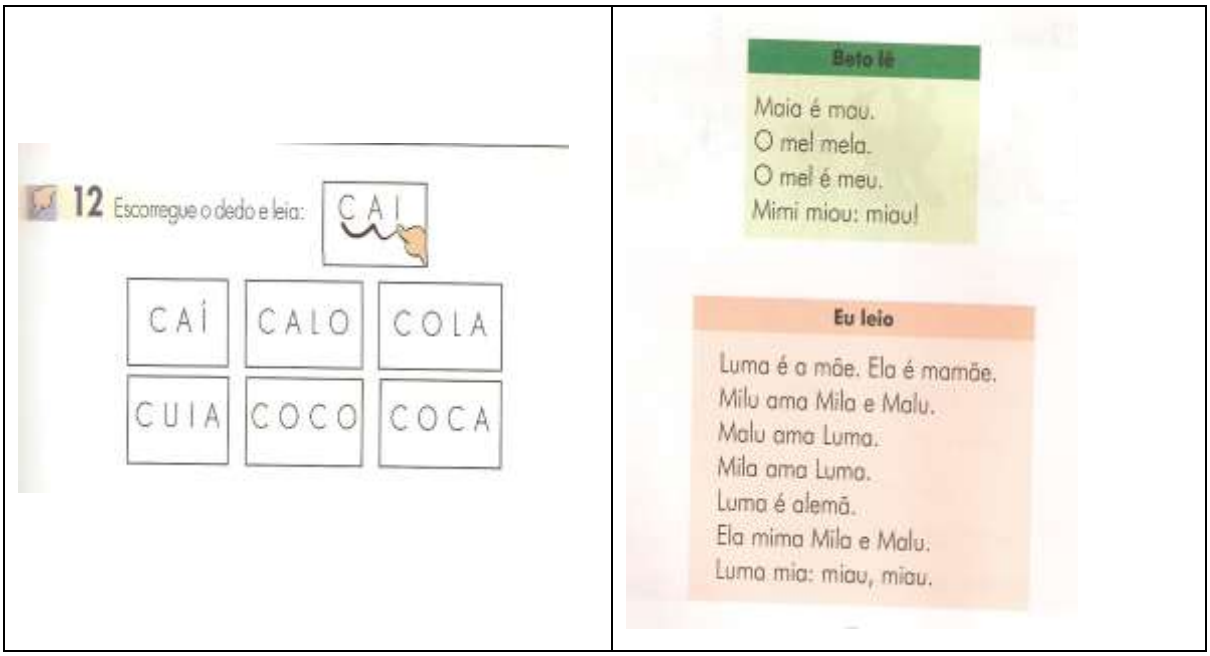
O bloco de categorias leitura obteve 14% de freqüência de atividades em toda a cartilha e embora esse percentual não pareça elevado, salientamos que essa é a segunda categoria que apresenta o maior número de incidências.

Tabela 1: Atividades de Leitura – LD Alfa e Beto

ATIVIDADES DE LEITURA – LD ALFA E BETO	
Leitura de sílabas	0
Leitura de palavras	41
Leitura de frases	7
Leitura de textos cartilhados	57
Leitura de textos	2
Total	**102**

*A elevada quantidade da subcategoria leitura de texto cartilhad*o sugere a pretensão do autor da cartilha em colocar os alunos em contato com textos nos quais estejam concentrados os sons já estudados, como sendo uma maneira de levar o aprendiz a ler primeiro, as unidades menores e só posteriormente, as unidades maiores (palavras, frases e textos). Os textos cartilhados são compostos por frases soltas que o educando lê; nesses textos, há uma ocorrência quase que exclusiva de palavras constituídas de fonemas já estudados, como no exemplo: “Maia é mau”:

Figura 11: Atividades de leitura



Assim, entendemos que para o autor da cartilha, os alunos só podem ler textos com sons estudados, mesmo que sejam incoerentes e artificiais como os do exemplo apresentado que correspondem a um amontoado de frases desconexas. Para Soares (1999), textos como esses correspondem mais a uma des(aprendizagem) da língua escrita.

Na atividade de leitura de palavras, apresentada no exemplo 2, o autor orienta para que o aluno leia “escorregando” o dedo nas letras. Nesse sentido, a orientação é para que leiam cada fonema representado pelas letras e vá formando sílabas e palavras. No entanto, pesquisas (MORAIS, 2005 e LEITE, 2006) têm enfatizado que não é necessário que os alunos memorizem cada fonema para poderem aprender a ler, e embora as palavras correspondam a uma seqüência de fonemas, quando as falamos, não segmentamos esses sons.

É válido ressaltar que na cartilha não foi encontrado nenhum exercício em que o aluno era solicitado a ler sílaba *(leitura de sílaba),* atividade freqüente em cartilhas tradicionais de base silábica. Todavia, sugere-se que tais exercícios possam ter sido substituídos pela *leitura de palavras* nas quais os alunos lêem palavras onde as sílabas formadas por determinados fonemas se repetem como**, caí, calo, cola, cuia,** etc., como podemos ver no exemplo de número 2

4.4.4 Escrita

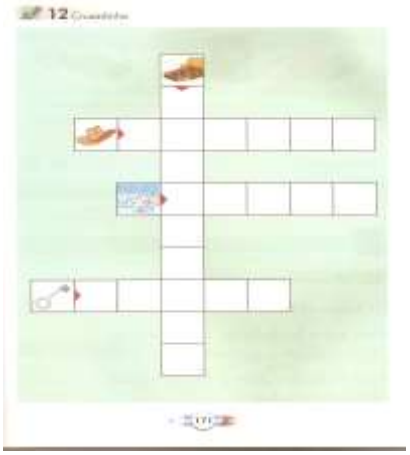
A categoria “Escrita” também apresentou uma distribuição relativamente significativa na Cartilha, envolvendo 113 exercícios, o que corresponde a 10% das atividades propostas. Entre as subcategorias, a *escrita de palavra* (a partir ou não de sílabas dadas) apresentava a distribuição mais elevada, abrangendo 71 exercícios, o que correspondia a 95% dos exercícios dessa categoria.

Tabela 2: Atividades de Escrita – LD Alfa e Beto

ATIVIDADES DE ESCRITA – LD ALFA E BETO	
Escrita de letras	**0**
Escrita de sílabas	**5**
Escrita de palavras	**3**
Escrita de palavras a partir de letras/sílaba dada	**34**
Escrita de frases	**37**
Escrita de textos	**0**
Treino caligráfico	**0**
Motricidade fina	**0**
Total	**113**

O trabalho com a palavra, em detrimento da exploração das suas unidades menores foi novamente enfatizado. Tal afirmação é evidenciada pela baixíssima distribuição dos exercícios que envolvem *escrita de sílabas em palavras* – apenas cinco exercícios – e pela ausência de exercícios de escrita de letras. As atividades foram propostas, exclusivamente, no livro de número 3, que deveria ser utilizado apenas no segundo semestre do ano letivo. Selecionamos uma dessas atividades para que possamos visualizá-las:

Figura 12: Atividades de escrita



A partir na análise do livro didático Alfa e Beto, concluímos que o autor do mesmo parece conceber a alfabetização como sendo a mera aquisição de um código, independente da prática social desse objeto de conhecimento.

Essa opção do material leva-nos a perceber que embora este seja um livro para ser utilizado como fonte de apoio ao trabalho para o aluno - alfabetizando, a escrita não é tomada como um objeto de reflexão, o que corrobora com as idéias defendidas pelos adeptos dos métodos tradicionais, que acreditam que escrita é um mero código de transcrição e para se alfabetizar, é suficiente que os alunos memorizem regras de correspondência grafofônica.

- **Atividades de Exploração Interna das Palavras:**

4.4.4.1 Comparação

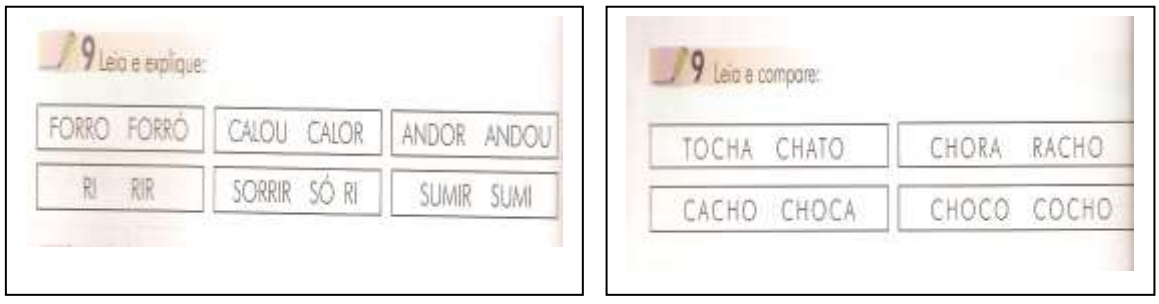
Os exercícios envolvendo a comparação foram solicitados em apenas uma categoria, como vemos a seguir:

Tabela 3: Atividades de Comparação – LD Alfa e Beto

ATIVIDADES DE COMPARAÇÃO – LD ALFA E BETO	
Comparação de sílabas quanto à disposição de letras	**0**
Comparação de palavras quanto ao número/disposição de letras	**0**
Comparação de palavras quanto ao número de sílabas	**0**
Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes	**18**
Comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes	**0**
Comparação com a escrita convencional para auto-avaliação	**0**
Total	**18**

Supomos que o autor da cartilha não priorizara as reflexões sobre a composição das palavras. As atividades que solicitam essa construção são desenvolvidas exclusivamente a partir da *comparação de letras* de palavras, uma vez que, como já dissemos, o livro didático opta por não trabalhar no nível da sílaba. Dessa forma, a incidência recaiu, exclusivamente, na comparação entre palavras, como podemos ver nos exemplos de número 11 e 12;

Figura 13: Comparação de palavras



Esses exemplos ainda nos ajudam a visualizar um outro tipo de atividade muito freqüente no livro didático; o trabalho de exploração gramatical. Acreditamos que ao propor essa atividade, o autor do livro didático possuía dois objetivos; comparar a presença de letras em palavras, mas também, sugerir que os alunos refletissem sobre a presença de dígrafos, sobre a acentuação gráfica, sobre verbos, etc., mesmo que de maneira bastante elementar.

4.4.4.2 Contagem

No que concerne ao bloco de categorias c*ontagem* foram encontradas seis atividades ao longo de toda a cartilha.

Tabela 4: Atividade de contagem – LD Alfa e Beto

ATIVIDADES DE CONTAGEM – LD ALFA E BETO	
Letras em Sílabas	**0**
Letras em Palavras	**3**
Sílabas em Palavras	**0**
Palavras	**3**
Total	**6**

A pouca freqüência das atividades envolvendo a contagem pode estar relacionada à restrição das atividades de *comparação/reflexão sobre as palavras*. Aliado a isso, sabemos que o livro didático em questão apresenta pouquíssimas atividades em que o aprendiz deve escrever e nas situações que o faz, o aluno escreve sem receber nenhuma orientação para refletir sobre a composição das palavras.

4.4.4.3 Cópia

A categoria “Cópia” teve uma ocorrência total de 45 exercícios, distribuídos nos dois volumes, sendo que 27 atividades destinavam-se à cópia de palavras e 18 (presentes exclusivamente no livro 3), destinavam-se à cópia de textos.

A cópia de palavras se apresentou geralmente junto à *leitura de palavras* e *exploração dos diferentes tipos de letras*. Eram exercícios que traziam como enunciado apenas a frase “Copie no caderno”.

É importante salientar que, mais uma vez, o trabalho com a palavra foi priorizado, em detrimento do enfoque de suas unidades menores, a partir de processes cognitivos reflexivos, como comparação e identificação.

Foram realizadas, ainda, atividades de cópia, com o intuito de aprimorar a coordenação motora, expressas pela solicitação de que o aprendiz copiasse repetidamente.

4.4.4.4 Exploração

A categoria “Exploração” apresentou a mais alta distribuição de exercícios na cartilha –151 exercícios, cerca de 17% das atividades propostas. Foram verificados, sobretudo, exercícios de *Exploração fonemas e grafemas*, como vemos na tabela abaixo:

Tabela 5: Atividade de Exploração **– LD Alfa e Beto**

ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO – LD ALFA E BETO	
Diferentes tipos de letras	**0**
Ordem alfabética	**16**
Segmentação das palavras	**0**
Som/grafia	**133**
Pontuação	**2**
Exploração gramatical	**!!0**
Total	**151**

Sabemos que o trabalho de exploração da relação som-grafia foi priorizado nesse manual. No entanto, gostaríamos de salientar que o autor do mesmo parece confundir o trabalho de identificação de sons, com a identificação de letras. Essa confusão também se configurou para nós numa grande dificuldade no momento de análise das atividades, uma vez que, embora estivéssemos atentos ao que propunha o enunciado da atividade, não podíamos nos impedir de analisar qual operação mental era de fato solicitada que o aluno realizasse. No exemplo de número 13, poderemos observar como o livro tratava a questão da exploração entre sons e letras:

Figura 14: Exploração da relação som/grafia

Como vemos no exemplo, embora o autor solicite que os alunos localizem os sons das letras em palavras, o simples fato de ter escrito o fonema em forma de alfabeto fonético pode transformar a atividade numa tarefa de simples identificação de letras. Os alunos que estivessem nos níveis iniciais do processo de apropriação da escrita, poderiam responder à atividade pela identificação da letra, sem precisarem, de fato, ler as palavras e reconhecer o som solicitado. Apenas na atividade 9, que apresenta as figuras, esses alunos poderiam de fato ler as palavras apresentadas. Para os que estivessem em níveis mais avançados, apesar de poderem ler as palavras, também poderiam responder com base na identificação da letra solicitada. Nessa perspectiva, pela forma como a atividade é apresentada, não se pode garantir que os alunos realmente identifiquem e localizem os fonemas solicitados.

Uma outra atividade que merece nossa atenção refere-se à exploração da ordem alfabética. Para melhor visualizarmos como o livro freqüentemente apresentou a questão, tomaremos duas tarefas como exemplo:

Figura 15: Exploração da ordem alfabética

Como podemos ver, a atividade solicita mais do que o simples reconhecimento da ordem alfabética: para que a tarefa possa ser feita é necessário, que o aluno já conheça a forma convencional da escrita das palavras em questão, para identificar a letra inicial e, consequentemente, poder ordenar as palavras por meio da ordem alfabética de suas letras iniciais. Solicitar a realização dessa atividade com base no fonema é considerar que a uma ordenação alfabética das

letras corresponderia uma mesma ordenação dos sons cujas letras representam, colocando no mesmo patamar coisas distintas: ordem alfabética, que realmente corresponde à ordenação convencional das letras em nosso alfabeto, e ordem dos sons, para a qual não há convencionalidade estabelecida, desconsiderando o fato de que, no nosso sistema alfabético de escrita, algumas letras representam mais de um som, assim como alguns sons podem ser representados por mais de uma letra.

Considerando que essas atividades são apresentadas no início do livro, e são baseadas apenas em figuras sem correspondência escrita, esperava-se que os aluno respondessem com base nos fonemas iniciais, o que é um equívoco em se tratando de um trabalho de ordem alfabética.

4.4.4.5 Formação

Não foram identificadas atividades de formação nos manuais do programa *Alfa e Beto* para alfabetização.

4.3.4.6 Identificação

A categoria de *Identificação* foi explorada pelo livro didático apenas nas atividades que envolviam rima e aliteração. Na tabela a seguir, podemos observar a freqüência desse tipo de exercício.

Tabela 6: Atividade de Identificação – LD Alfa e Beto

ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO – LD ALFA E BETO	
Identificação de letras em sílabas	**0**
Identificação de letras em palavras	**0**
Identificação de sílabas em palavras	**0**
Identificação de palavras "outros"	**0**
Identificação de palavras que possuam a letra "X"	**0**
Identificação de palavras que possuam a sílaba "X"	**0**
Identificar a grafia freqüente e/o irre/regular de um fonema	**0**
Identificação oral de rima em palavra	**0**
Identificação de rimas em palavras	**17**
Identificação de aliteração em palavras	**157**
Identificar oralmente um fonema	**0**

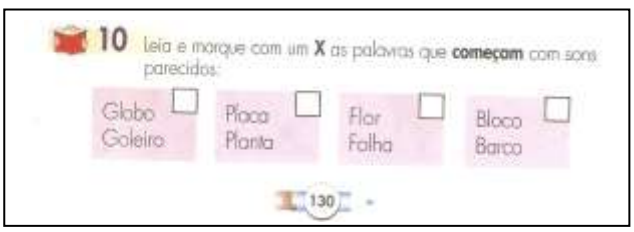
Identificar a posição de fonema em palavra	**0**
Identificação de fonemas em palavras escritas	**0**
Total	**174**

Como podemos perceber, a atividades de aliteração (seja no nível da sílaba, seja no nível do fonema) apareceram com grande freqüência no manual didático, sendo essa a categoria que mais apresentou incidência. Os exercícios que propunham a exploração do som inicial aconteceram, geralmente, a partir de gravuras, como podemos ver nos exemplos de número 16 e 17:

Figuras 16: Atividades de Identificação de aliteração

Porém, outras atividades que buscavam explorar fonemas iniciais com base em palavras escritas também apareceram, como podemos ver no exemplo da atividade de número 10 (Figura 18):

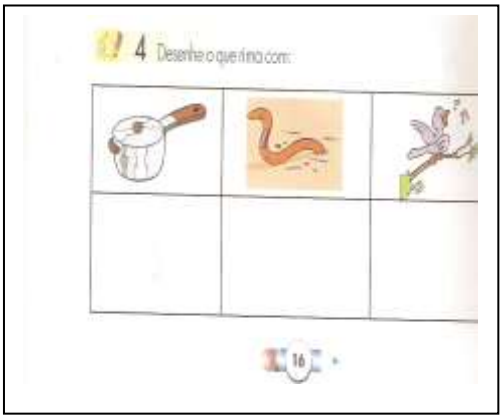
Figura 17: Identificação de aliteração em palavra (escrita)



Já no que se refere às rimas, observamos que a freqüência de aparecimento correspondia a apenas 10% do total de atividades dessa categoria. Gostaríamos de apontar, também, que as atividades de rima não possibilitaram, em nenhum momento, que os alunos comparassem às partes escritas às partes orais. Essa ausência parece ser reflexo da compreensão de que ao aprender o som, a criança imediatamente *assimilaria* a letra, já que essa assimilação seria imediata e os fonemas já seriam dados na própria cartilha. Com a apresentação das letras, tornar-se-ia desnecessária a exploração dessas relações.

No entanto, consideramos essas atividades bastante interessantes e traziam desafios às crianças, como podemos perceber através do exemplo 7, que solicitava que os alunos descobrissem os “pares” que rimavam entre si, mas como forma de “dificultar”, o autor do livro misturou “pares” de mesmo campo semântico:

Figura 18: Atividades de Identificação de rima



4.4.4.7 Partição

As atividades envolvendo o bloco de categorias partição não foram solicitadas ao longo da cartilha. Tal aspecto pode ser considerado uma particularidade do Método Alfa e Beto, uma vez que, de maneira geral, as cartilhas baseadas em métodos de alfabetização de base sintática, trazem atividades de partição. A

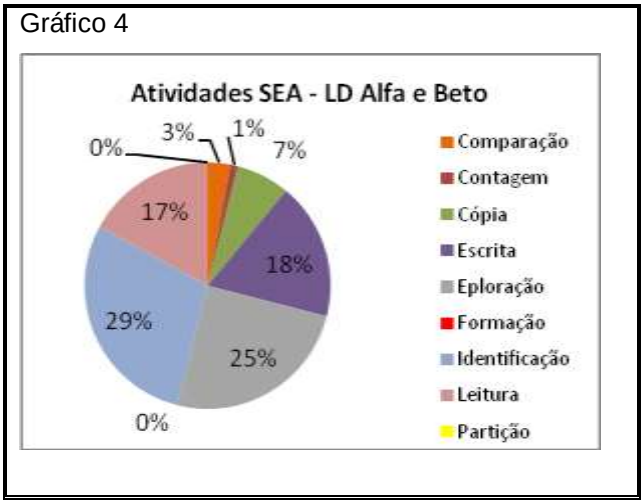
ausência de exercícios envolvendo a segmentação pode tornar ainda mais significativa a suposição de que o autor da cartilha analisada não se preocupava em propor atividades que levassem os alunos a refletirem sobre o interior das palavras.

4.4.5 Considerações finais

Gostaríamos de finalizar nossa análise do livro didático apontando para as grandes lacunas deixadas pelo material no que se refere ao trabalho com o sistema de escrita alfabética: preocupado apenas com as questões fonêmicas, o livro não propunha que a língua portuguesa fosse, de fato, tomada como objeto de reflexão: não havia espaço no livro para exploração das funções sociais da escrita, nem para que os alunos pudessem escrever espontaneamente.

O gráfico a seguir descreve, em linhas gerais, como estava organizada a divisão dos exercícios de leitura e escrita do livro didático ao longo de seus dois volumes destinados à alfabetização:

Gráfico 4



Como vemos, as tarefas de identificação possuíram o índice mais elevado de freqüência de aparecimento no livro didático. Essa postura do autor em relação ao processo de construção de hipóteses de escrita pelos alunos rumo ao domínio do SEA, apenas vem a corroborar com a idéia disseminada (por meio do manual do professor e dos próprios exercícios em si), de que a aprendizagem da leitura e

escrita nada mais seria do que um processo mecânico e memorístico de associação de grafemas a letras e vice-versa.

Além disso, as atividades em nada colaboram para a perspectiva do alfabetizar-letrando, levando-nos a concluir que para esse autor o trabalho de leitura e escrita de textos só deveria acontecer quando as crianças já estivessem de fato alfabetizadas, retardando assim, a entrada das mesmas nas práticas sociais de leitura e escrita pelo viés da escola. Embora não haja referência à opção teórica adotada, os exercícios levam-nos a concluir que os autores da obra adotam uma perspectiva associacionista de aprendizagem e a repetição mecânica das atividades, até se chegar a automatização é o ponto básico para a aprendizagem da leitura e escrita. fonológicos, que, em nossa opinião, são importantes no processo de apropriação do sistema de escrita.

Essa “preferência” das autoras parece estar ligada ao fato da língua apresentar muitas peculiaridades quanto à multiplicidade de grafias aceitas/possíveis para um mesmo fonema, muitas delas não possuindo uma regra que servisse de apoio aos alunos, necessitando, desse modo, de um trabalho mais intenso de memorização e automatização dessas correspondências.

Outro aspecto que deve ser ressaltado de maneira positiva está no fato do livro didático proporcionar que ao longo do ano os alfabetizandos entrem em contato com um verdadeiro romance e que embora a tarefa de lê-lo pudesse ser dividida com os alunos, ela demandava sempre ao professor que servisse de modelo de leitura e às crianças era reservada a leitura autônoma (desde o primeiro dia de aula), dos poemas, quadrinhas, músicas e trava-línguas presentes nos cadernos de exercícios, corroborando com a idéia de que é possível que crianças leiam mesmo sem ainda saber ler convencionalmente.

4.5 OS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: SUPER GAFI E LES RÉGALADES

Para a análise dos manuais franceses utilizados pelas docentes observadas durante a realização de nossa pesquisa na França, apoiamo-nos essencialmente nas pesquisas desenvolvidas pelo comitê científico do Observatório Nacional de

Leitura (ONL[63]) e nos trabalhos realizados pelo grupo de reflexão sobre os livros didáticos do IUFM de Paris[64], ambos preocupados em discutir as questões teóricas ligadas à aprendizagem inicial da leitura e escrita do francês.

Nosso protocolo de análise dos manuais esteve pautado na categorização e avaliação das atividades de apropriação do sistema notacional propostas pelo ONL (2003) e também em categorias indutivas por nós elaboradas a partir do que os autores dos livros didáticos *Super Gafi* e *Les Régalades* propunham como tarefas.

Mais uma vez, assim como no caso do Brasil, tomamos a análise de conteúdos (BARDIN,1977) como eixo e classificamos aquelas atividades em dez grandes categorias temáticas, que consideravam o tipo de atividade cognitiva do aluno, a unidade de linguagem sobre a qual trabalhava, a ocorrência ou não de ajuda por colegas/professora. Ao final, tínhamos:

1) Atividades de leitura
2) Atividades de escrita
3) Atividades de exploração interna das palavras

Assim como no caso dos livros *Alegria de Saber*, *Português: uma proposta para o Letramento* e *Alfa e Beto – programa de alfabetização*, essas atividades subdividiram-se em novas categorias:

a) Leitura: na categoria leitura, selecionamos as atividades de leitura de letras, de palavras, de frases e de texto.

b) Escrita: as atividades foram classificadas em escrita de letras, sílabas, palavras, frases e textos e ainda, os exercícios de motricidade fina e treino caligráfico.

c) Exploração interna das palavras:

- Comparação: as atividades englobavam a comparação de palavras quanto à disposição e número de letras; a comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes.

[63] *Observatoire Nationale de Lecture*

[64] Conferir também: MAISONNEUVE, Luc. *Didactique du français*: Apprentissage de la lecture – méthodes et manuels. Paris : L'Harmattan, 2002; MÉTOUDI, M. e DUCHAUFFOUR, H. *Des manuels et des maîtres*. Paris : Les cahiers de Savoir Livre, 2001; Observatoire Nationale de Lecture. *Apprendre à lire.*Paris: Odile Jacob – CNDP, 1998.

- ❖ Contagem: na categoria contagens, selecionam as atividades de contagem de fonemas em palavras; de letras em palavras; e de letras e/ou palavras em textos.
- ❖ Cópia: em cópia destacam-se atividades de copiar letras, palavras, frases e textos.
- ❖ Exploração: da ordem alfabética; diferentes tipos de letras; gramatical, das relações fonográficas.
- ❖ Formação: contemplou a formação de palavras a partir de letras dadas, e a formação de palavras com uso do alfabeto móvel.
- ❖ Identificação: envolvia a identificação de fonemas e/ou letras em sílabas e em palavras, além da identificação de rima e aliteração com e sem correspondência escrita.
- ❖ Partição: a categoria partição envolveu a partição oral de palavras em sílabas/fonemas, a partição escrita de palavras em letras e a partição escrita de frases em palavras.
- ❖ E a categoria “outros” que envolvia as atividades de desenho, de matemática, noções topológicas, seqüência lógica, e outras atividades que não objetivavam explorar conhecimentos relativos à língua francesa.

Gostaríamos ainda de prestar alguns esclarecimentos ao leitor quanto às limitações encontradas durante a análise dos referidos livros. Um primeiro aspecto refere-se ao fato do manual *Les Régalades* encontrar-se ainda em fase experimental e desse modo, o mesmo não contava àquela época com um manual do professor estruturado e sendo assim, as concepções de língua, de alfabetização, da avaliação ou mesmo de sugestões de uso do material não puderam ser analisadas.

Um segundo aspecto, que também impossibilitou que fizéssemos uma análise do manual do professor do livro didático *Super Gafi* esteve relacionado à própria organização do referido manual. Diferentemente do formato usual que encontramos nos livro didático brasileiros, na França o “encarte” destinado ao professor é vendido separadamente do livro texto e seus cadernos de exercícios. Dessa forma, embora possuíssemos os cadernos de exercícios e o livro texto, não tivemos acesso

detalhado ao material que continha as orientações para o trabalho do professor e sendo assim, ficamos limitados a realizar apenas leituras exploratórias do mesmo.

A seguir, apresentaremos o livro didático *Super Gafi* e analisaremos as atividades presentes no referido manual que tinham como objetivo ensinar os alunos a ler e escrever.

4.5.1 A análise do LD “Super Gafi”

4.5.1.1 Organização geral do programa de alfabetização

Composto de 1 livro texto não consumível e de 2 cadernos de exercícios e dividido em dez módulos de seis seqüências, o manual *Super Gafi* trazia em suas páginas as histórias aventuras mágicas de um fantasma (Gafi) e seus amigos (quatro crianças e um gato).

As “seqüências de trabalho” (*Séquence)* eram em um total de 60, distribuídas em 159 páginas do livro-texto. A cada seqüência, o autor propunha a leitura de um texto fabricado com a clara intenção de se explorar um determinado/letra/sílaba e, ao longo do manual, esses textos tornavam-se mais complexos e longos, muitas vezes, divididos de forma capitulada.

As formas pelas quais as *Seqüências* alvitravam a exploração das relações entre fonemas e grafemas variou bastante, o que não nos permitiu afirmar qual era a prioridade inicial dada ao trabalho inicial de alfabetização. Sem seguir a ordem do alfabeto, sem necessariamente começar por um fonema (embora a escolha de trabalhar um fonema e seus diversos grafemas tenha ocorrido), o livro parecia seguir duas lógicas de tratamento das unidades (fossem elas sílabas, fossem elas fonemas): a partir da freqüência de aparecimento de uma determinada sílaba na língua francesa e desmembramento posterior da mesma em unidades menores.

Um bom exemplo dessa situação está na *Primeira Seqüência* do livro (página 6) que propôs um trabalho baseado na análise da “sílaba” ***LA*** (a mais freqüente e utilizada na língua francesa). A seqüência seguinte retomava a sílaba **LA** e incluía o **LE** e, finalmente, na terceira seqüência. Com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão acerca da organização do LD e das formas de tratamento do SEA pelo mesmo, optamos por apresentar o próprio sumário do livro, contendo a ordem pela qual o trabalho de alfabetização era conduzido:

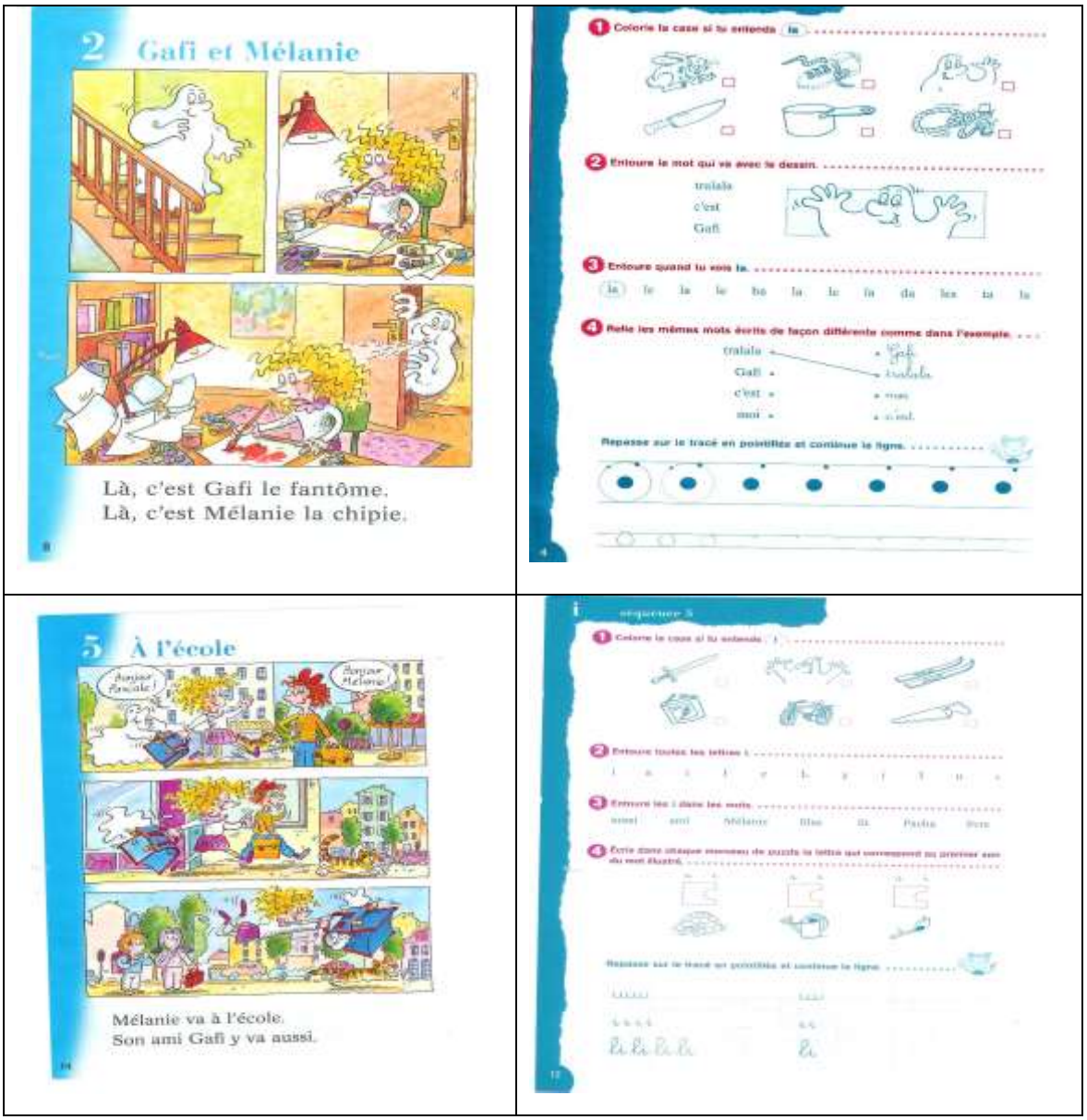
Figura 19: Sumário – LD Super Gafi

Sommaire · Sommaire · Sommaire

Séquence 1	Gafi	la	4
Séquence 2	Gafi et Mélanie	la, le	6
Séquence 3	Le fantôme et la chipie	a	8
Séquence 4	Dans le lit	li	10
Séquence 5	À l'école	i	12
Séquence 6	Où est Gafi ?	l	14
Révision 1			16
Séquence 7	La tortue perdue	u	18
Séquence 8	Arthur le gros dur	r	20
Séquence 9	Gafi pompe !	p	22
Séquence 10	Le robot de Pascale	o	24
Séquence 11	La tarte à la patate	t	26
Séquence 12	Arthur est pris	pr, tr	28
Révision 2			30
Séquence 13	La peluche de Mélanie	e	32
Séquence 14	Atchoum !	m	34
Séquence 15	Qui a peur du loup ?	ou	36
PAUSE	Le loup *(documentaire)*		38
Séquence 16	Le barrage	b	40
Séquence 17	La télé d'Arthur	é	42
Séquence 18	Le boucher	er, ez	44
Révision 3			46
Séquence 19	L'arbitre	br, bl, pr, pl	48
Séquence 20	Au bord du lac	c	50
Séquence 21	Le karatéka	qu, k	52
Séquence 22	Un clown à l'école	cl, cr	54
Séquence 23	Le taureau	au, eau	56
Séquence 24	Le vélo volé	v	58
PAUSE	Le vélo *(documentaire)*		60
Révision 4			62
Séquence 25	Gafi éternue	n	64
Séquence 26	Quatre polissons	on, om	66
Séquence 27	L'avion de Pascale	on, onne	68
Séquence 28	La tenue de ski d'Arthur	s	70
Séquence 29	On scie le platane	c, ç	72
PAUSE	Le platane *(documentaire)*		74
Séquence 30	Un match de boxe	ch	76
Révision 5			78

Como vemos, o primeiro módulo centrou sua atenção no trabalho com as sílabas LA, LE e LI, mas também se deteve em explorar cada unidade individual dessas sílabas. Para melhor exemplificarmos como as atividades eram realizadas e lógica de tratamento dado ao sistema de escrita, separamos duas seqüências de atividades do módulo envolvendo o texto desencadeador a ser lido e a proposta de atividade 1: a primeira, objetivando explorar a sílaba **LA** e a seqüência 5, que trabalhava com a letra **l**:

Figura 20: Atividades de exploração de sílabas e letras – LD Super Gafi



Como podemos ver, o autor no manual parecia, sobretudo no início do ano letivo, explorar sílabas e delas, passar às unidades menores. No entanto, ainda com base no sumário apresentado, nós podemos constatar que essa tendência não permaneceu, uma vez que, por exemplo, na seqüência de número 6 o investimento recaiu na letra (nesse caso, **u**) e que em seqüências posteriores, como a de número 18, o autor preocupou-se com um fonema ([e] como o presente nas palavras travaill**er** e all**ez**), ou ainda, como na seqüência de número 59 que tratava de um fonema ([œj]) e dos possíveis grafemas que o representavam: *euil / euill / ouill*[65].

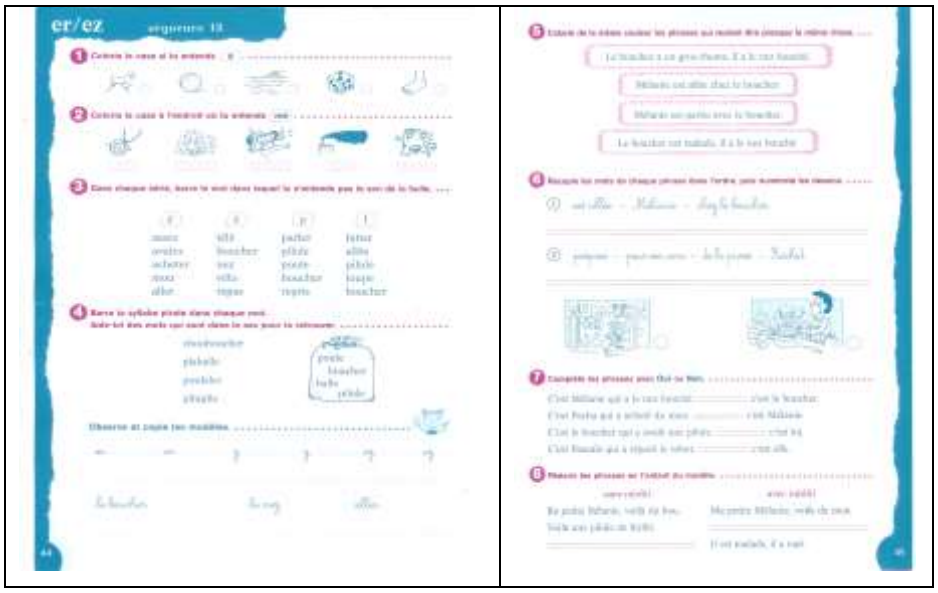
[65] Alertamos para o fato de que os sons [œj] e [uj] não existem na língua portuguesa.

Desse modo, essa forma de organizar a seqüência e progressão no trabalho com a alfabetização nos levou a concluir que o manual dividia suas priorizações em dois eixos: 1) relativo à freqüência de aparecimento das letras em palavras da língua francesa; 2) relativo à freqüência de aparecimento e complexidade da escrita do som na língua francesa.

Assim sendo, não poderíamos classificá-lo como pertencente nem a perspectiva fônica e nem silábica, embora Super Gafi tenha guardado muitas característica dos modelos tradicionais de cartilha, apresentava aos alunos textos curtos, muitas vezes “cartilhados”, não tendo nenhuma função social, apenas inseria os sons ou letras que desejava trabalhar.

Com relação aos cadernos de exercícios, constatamos que os mesmos propunham seqüências de oito ou nove atividades divididas em duas páginas e, assim como no livro texto, estavam organizadas da seguinte forma: no lado esquerdo, as atividades que envolviam o trabalho de síntese e que iam da exploração das letras à sílaba e da palavra à frase. Já na página direita, eram propostas atividades de análise e assim, partia-se dos textos para se chegar às palavras que o compunham, muitas vezes, fazendo uso das informações fornecidas por ilustrações. Nessa página também se encontravam as atividades destinadas às explorações gramaticais e seus exercícios solicitavam dos alunos, muito freqüentemente, a estruturação de frases e textos ou então, propunham reflexões acerca das situações de uso dos pronomes e conjugações verbais, como podemos conferir a partir dos exemplos:

Figura 21: Atividades do Caderno de Exercício – LD Super Gafi



Ainda gostaríamos de destacar está no fato do manual apresentar, ao final de cada unidade de trabalho, uma seção destinada à revisão que, além de incluir outros exercícios que exploravam os aspectos relativos ao sistema, ainda propunham a leitura de mais um texto, diferente do texto inicial do livro não consumível.

Por fim, o manual do professor pareceu se preocupar em apresentar de maneira clara e objetiva a definição do que se estuda em cada um dos módulos e os objetivos a serem alcançados nos mesmos e avaliados, sem esquecer-se de detalhar para o professor a importância de progressão a ser seguida. Trazia ainda outras sugestões de atividade complementares, tais como, listas de palavras e frases com fonemas específicos a serem explorados em sala.

A seguir, deter-nos-emos em analisar as atividades presentes no manual e que objetivavam explorar a apropriação do sistema de escrita alfabética.

4.5.2 As atividades

4.5.2.1 As atividades de Leitura

A categoria *Leitura* apresentou a maior distribuição no livro didático, perfazendo um total de 508 atividades (entre o livro-texto e os cadernos de exercícios) propostas, cerca de 47%. Nessa categoria, algumas subcategorias, a

fazer saber: *leitura de sílabas*, com 140 exercícios; *leitura de palavras*, totalizando 50 atividades; *leitura de frases*, representando 256 propostas e, *leitura de textos*, com 62 situações que envolviam a leitura dos mesmos, como podemos conferir ma tabela a seguir:

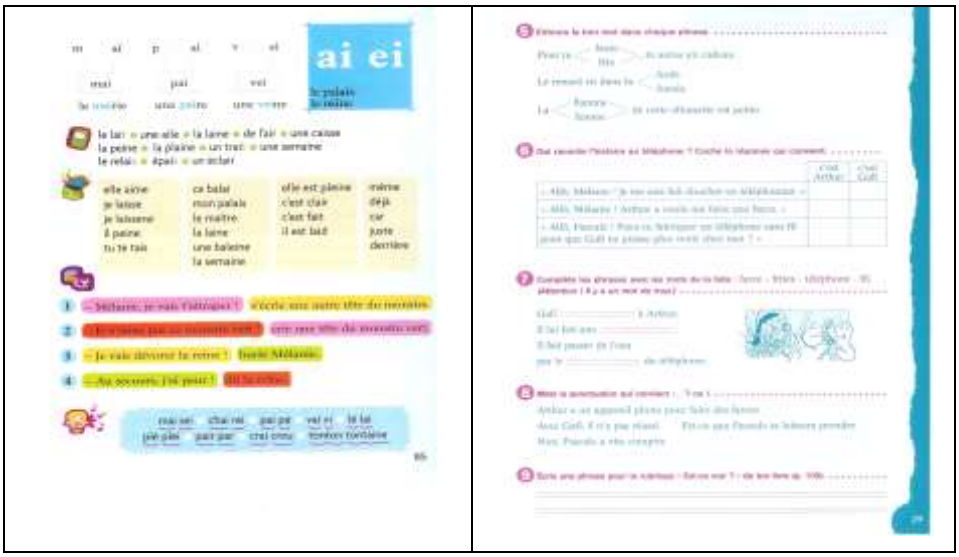
Tabela 7: Atividades de leitura – LD *Super Gafi*.

ATIVIDADES DE LEITURA – LD SUPER GAFI	
Leitura de sílabas	**140**
Leitura de palavras	**50**
Leitura de frases	**256**
Leitura de textos cartilhados	**5**
Leitura de textos	**57**
Total	**508**

Como podemos constatar, a subcategoria *leitura de frases* apareceu como o exercício com maior número de entradas e representou 50% do total das atividades da categoria *leitura* presentes no livro didático. Na segunda posição, apareceram as tarefas de leitura de sílabas com um total de 28% de proposições. A leitura de textos ocupou o terceiro lugar, com um total de 21% de todas as atividades destinadas à leitura.

Quando contabilizamos as duas propostas de leitura mais freqüentes do manual (leitura de frases e sílabas), obtemos um total de 78% de atividades desse tipo. Os alunos liam sílabas e frases soltas, desconexas, apresentadas no decorrer do livro seguindo uma padronização e uma seqüência em que muitas vezes vinham associadas ao trabalho de exploração gramatical (muito recorrente no livro texto) e a desenhos (bastante freqüente nos cadernos de exercícios), como podemos observar nos exemplos:

Figura 22: Atividades de leitura



Como podemos constatar, a grande maioria das frases e sílabas lidas pertencia aos padrões e/ou fonemas que estavam sendo trabalhados na lição, evidenciando a existência de um “controle” por parte dos autores do LD no que se refere ao nível de “dificuldade e progressão” dos materiais a serem lidos.

Quanto aos textos, como já anunciamos, todos eles haviam sido “fabricados” pelos autores com o intuito de explorar fonemas e grafemas específicos. No entanto, a exceção do início do ano letivo, quando os textos nada mais eram do que uma justaposição de frases, as seqüências privilegiavam o trabalho com textos ricos, bem estruturados, com enredo claro e interessante, sendo muitas vezes apresentado de forma capitulada, mesmo se nós percebíamos a intenção clara do autor em explorar um aspecto específico do SEA. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 23: Leitura de textos – LD Super *Gafii*

4.5.2.2 Atividades de Escrita

No que se refere à escrita, as atividades mais recorrentes no livro didático e presentes desde a primeira e até a última lição, foram as que buscavam trabalhar a movimentação das letras no traçado cursivo, com um total de 39% de atividades destinadas a esse fim.

Já o trabalho com a escrita frase foi novamente enfatizado, perfazendo um total de 29% dos exercícios de escrita. A distribuição dos exercícios que envolviam escrita de letras, de sílabas, de palavras e textos, que juntos, não ultrapassaram 27% do total. Observemos a tabela a seguir:

Tabela 8: Atividades de escrita – LD *Super Gafi*

ATIVIDADES DE ESCRITA – LD SUPER GAFI	
Escrita de letras	**6**
Escrita de sílabas	**11**
Escrita de palavras	**13**
Escrita de palavras a partir de letras/sílaba dada	**0**
Escrita de frases	**49**
Escrita de textos	**13**
Treino caligráfico	**68**
Motricidade fina	**8**
Total	**167**

Os exercícios que envolviam *escrita de frase* foram trabalhados desde o início do ano, embora tenham aumentado progressivamente de quantidade por seqüência

de exercício ao longo do livro didático. Essas atividades exigiam, muito geralmente, que o sujeito expressasse sua opinião sobre um assunto dos textos explorados no livro-texto, ou realizasse atividades de formar frases a partir de palavras dadas, ou ainda, para completar exercícios de escrita de diálogo entre personagens do manual.

- **Atividades de Exploração Interna das Palavras:**

4.5.2.3 Comparação

A Comparação, nas suas mais variadas formas (palavras quanto à disposição de letras, quanto ao número de sílabas, ect), não foi solicitada em nenhum dos exercícios propostos ao longo do manual. Assim, supomos que o autor de *Super Gafi* não priorizara as reflexões sobre a composição das palavras, pois as atividades que solicitam essa construção formam muito pouco desenvolvidas no livro didático em questão.

Além disso, como constatamos, não houve incidência de atividades que propusessem a escrita espontânea aos alunos e ainda, em uma perspectiva mais empirista, o aluno aprenderia mais e melhor ai receber as informações prontas, sem ter que exercer operações de reflexão como a comparação ou mesmo, de exercitar a escrita antes de poder fazê-la “autonomamente”.

4.5.2.4 Contagem

No que concerne ao bloco de categorias c*ontagem*, também não foram encontradas atividades que sugerissem esse trabalho ao longo do livro didático:

A ausência das atividades envolvendo a contagem pode estar relacionada à restrição das atividades de *comparação/reflexão sobre as palavras*. Aliado a isso, sabemos que o livro didático em questão, no momento em que apresentou atividades em que o aprendiz deveria escrever, não possibilitou e nem orientou que os alfabetizandos pudessem refletir sobre a composição das palavras, delegando exclusivamente ao aluno a realização solitária desse processo cognitivo.

4.5.2.5 Cópia

A categoria Cópia teve uma ocorrência de total 46 (4% do total) exercícios, distribuídos nos dois volumes do caderno de atividades e envolveram essencialmente a cópia de palavras e frases. A cópia de palavras se apresentou geralmente junto à *leitura de palavras* e *exploração dos diferentes tipos de letras*.

Foram realizadas, ainda, atividades de cópia, com o intuito exclusivo de aprimorar a coordenação motora, independente do traçado das letras, expressas pela solicitação de que o aprendiz copiasse repetidamente formas as mais diversas.

4.5.2.6 Exploração

A categoria Exploração contemplou apenas duas categorias, como constatamos:

Tabela 9: Atividades de Exploração – LD *Super Gafi*

ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO – LD SUPER GAFI	
Diferentes tipos de letras	**28**
Ordem alfabética	**0**
Som/grafia*	**0**
Exploração gramatical	**27**
Total	**55**

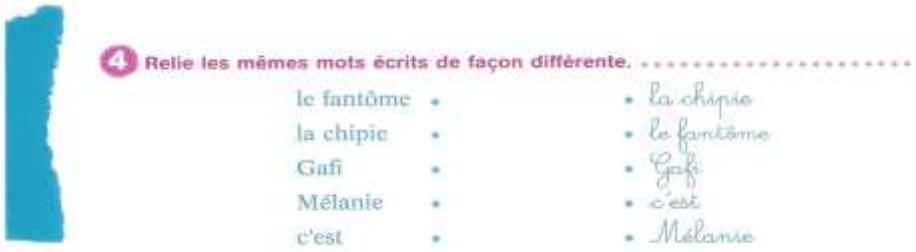
*Embora nós estejamos conscientes de que o trabalho de exploração da relação som-grafia tenha sido priorizado nesse manual, gostaríamos de salientar que as atividades relativas a essa exploração foram classificadas na sessão destinada à análise dos exercícios de *Identificação.*

Como já havíamos apresentado anteriormente, a preocupação com a realização de um trabalho precoce de exploração gramatical esteve muito presente no manual *Super Gafi*: desde as páginas inicias, nós encontramos proposições de reflexões acerca do uso de artigo definido/indefinido e progressivamente, o livro introduz outros conceitos gramaticais, tais como: uso do masculino/feminino; singular/plural; pronomes; sinais de pontuação, entre outros, como podemos conferir no exemplo a seguir:

Figura 24: Atividade de exploração gramatical

O trabalho com a visualização dos diferentes tipos de letra também se configurou como uma atividade bastante recorrente no manual didático: os autores centraram suas atenções não apenas no traçado das letras (como já discutimos no tópico TAL), mas, procuraram propor diversas situações em que as crianças fossem confrontadas a reconhecerem os quatro diferentes traçados para as letras, como podemos observar:

Figura 25: Atividades de exploração dos tipos de letras – LD *Super Gafi*



4.5.2.7 Formação

Esta categoria correspondeu a 6% das atividades contidas no LD analisado (67 exercícios). No bloco formação foram encontradas as seguintes subcategorias: *formação de palavras a partir de letras dadas, formação de palavras a partir de sílabas dadas; e formação de frases a partir de palavras dadas.*

Em nossa análise percebemos que, das subcategorias que envolviam a formação, houve uma ênfase na categoria *formação de frases a partir de palavras dadas* que somavam 38 exercícios (ver de número 10). A subcategoria que permitia à criança "formar palavras a partir de sílabas" também apresentou uma freqüência significativa (23 atividades). No entanto, a formação de palavras a partir de letras dadas foi pouco explorada pelo livro (6 exercícios). Poderíamos, mais uma vez deduzir que os autores não priorizavam a reflexão sobre as unidades menores da palavra.

Examinando a tabela abaixo, temos a seguinte distribuição:

Tabela 10: Atividades de Formação – LD Super Gafi

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO – LD SUPER GAFI	
Formar palavras a partir de letras dadas	**6**
Formar palavras a partir de sílabas dadas	**23**
Formar frases a partir de palavras dadas	**38**
Total	**67**

É válido registrar ainda que a distribuição desta categoria ao longo das seqüências do livro didático se deu de maneira “progressiva”, ou seja, os exercícios iniciais propunham prioritariamente a formação de palavras e à medida que avançava rumo à finalização do livro, as atividades passaram a enfatizar a formação de frases.

4.5.2.8 Identificação

Esta categoria correspondeu a 21% das atividades do Livro Didático, o que significa que este bloco de categorias possuiu uma freqüência relativamente importante. Apoiados na tabela de número 11, observemos como a referida categoria foi subdividida e também, examinemos freqüência de aparecimento de atividade em cada uma das novas subcategorias:

Tabela 11: Atividades de Identificação – LD Super Gafi

ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO – LD SUPER GAFI	
Identificação de letras em sílabas	**0**
Identificação de letras em palavras	**0**
Identificação de sílabas orais em palavras	**35**
Identificação de palavras "outros"	**0**
Identificação de palavras que possuam a letra "X"	**0**

Identificação de palavras que possuam a sílaba "X"	**48**
Identificar a grafia freqüente e/o irre/regular de um fonema	**27**
Identificação oral de rima em palavra	**5**
Identificação escrita de rimas em palavras	**0**
Identificação de aliteração em palavras	**0**
Identificar oralmente um fonema	**67**
Identificar a posição de fonema em palavra oral	**42**
Identificação de fonemas em palavras escritas	**0**
Total	**224**

Tal como mostra a tabela, o bloco *Identificação* foi distribuído nas seguintes subcategorias: *Identificação de letras em sílabas*; *Identificação de sílabas em palavras*; *Identificação de palavras com sílaba "X"*; *Identificação de grafia freqüente regular/irregular de um fonema*; *Identificação oral de rima em palavra*; *Identificação oral de fonema; e Identificação de posição de fonema em palavras.*

O estudo das relações fonográficas foi feito a cada seqüência de atividades e essas, por sua vez, prezavam pelo "treino" das relações entre fonemas e grafemas. Assim sendo, a não localizamos grandes variações quanto às propostas de exercícios, sendo muito freqüente as tarefas que solicitavam, primeiramente, a identificação do som em destaque no momento da leitura de textos. Em seguida, a localização e o isolamento dos sons a serem estudados em palavras escritas (esses sons poderia ser fonemas (mais freqüentes no inicio do ano) e ou sílabas), também oferecidas no livro-texto.

Posteriormente, os alunos deveriam localizar os sons em palavras escritas e por fim, seria chegado o momento da automatização. Essa etapa seria proporcionada através dos exercícios repetitivos tais como "Aqui eu digo" e "Aqui eu leio", cujos alunos seriam solicitados, primeiramente, a dizerem palavras com ocorrência dos sons estudados e, posteriormente, realizarem a leitura de outras cujo fonema ou sílaba em questão poderia ser representado, se fosse o caso, por diversos grafemas.

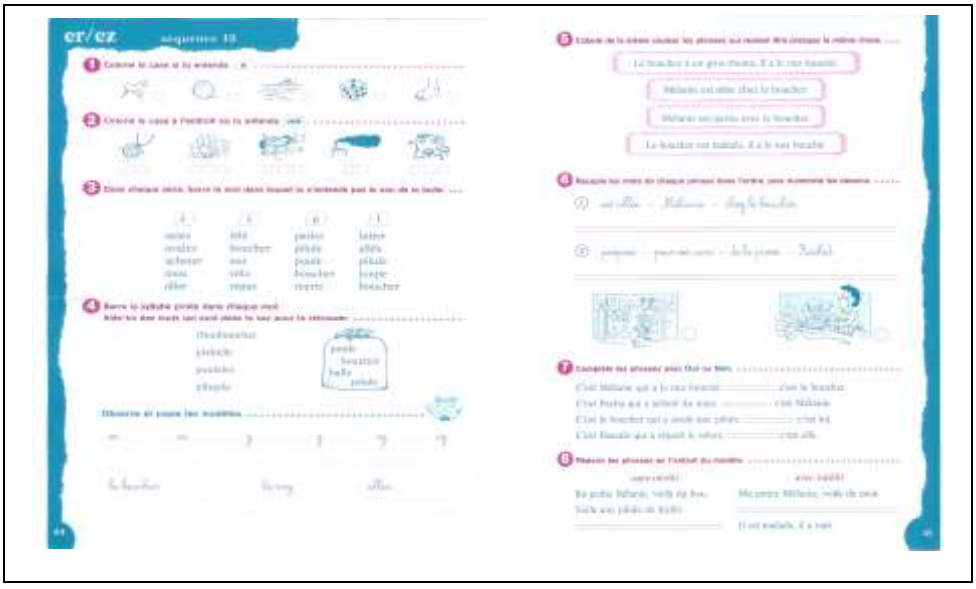
Para facilitar a compreensão do leitor acerca desse tipo de atividade pouco habitual (ou mesmo, inexistente) nos livros didáticos brasileiros, nós recorremos aos exemplos extraídos dos cadernos de exercícios do manual didático *Super Gafi*:

Figura 26: Atividades de exploração fonema/grafema – LD Super Gafi

Após o trabalho introdutório com os sons e sílabas (realizado no livro-texto), os alunos deveriam realizar as atividade correspondentes em seus cadernos de exercícios e procederem a realização das mesmas, com o objetivo de exercitarem e aprofundarem as aprendizagens no que concerne ao estudo dos “sons e ou sílabas”.

Mais uma vez, recorremos aos exemplos extraídos do próprio manual didático, com o objetivo de tornar visível ao leitor o tipo de questão proposta aos alfabetizandos:

Figura 27: Atividades de exploração fonema/grafema – LD Super Gafi



Assim, munidos das informações fornecidas pelos exemplos, nós podemos proceder à interpretação dos dados fornecidos pela tabela de número 11. Desse modo, nós percebemos que as atividades de identificação de fonemas ocorreram com maior freqüência, totalizando 30% de todas as atividades da categoria identificação. Em segundo lugar, apareceram os exercícios de identificação de palavras com sílaba “X” com 21%. Em seguida, a maior freqüência de ocorrência ficou por conta das atividades de identificação da posição de fonemas em palavras orais (19%). Ainda encontramos os exercícios de identificação oral de sílaba em palavras (16%) e a identificação de grafias regulares e irregulares de um fonema com 12%.

Já no que se refere às rimas, observamos que a freqüência de aparecimento correspondia a apenas 2% do total de atividades dessa categoria. Gostaríamos de apontar, também, que as atividades de identificação de rima apoiaram-se, em todas as ocasiões, nas suas partes escritas correspondentes.

Esse fato nos fez compreender que os autores de *Super Gafi* possuíam clareza de que o fato identificar um som, sobretudo em língua francesa, não é garantia do reconhecimento de sua representação gráfica. Observemos um exemplo desse tipo de atividade:

Figura 28: Atividades de exploração de rima – LD Super Gafi

Reconhecemos que embora muitas das tarefas de identificação de sílabas e fonemas tenham sido interessantes, elas apresentaram uma significativa limitação no que se refere à variedade do tipo de atividade, reduzindo assim as possibilidades de reflexão e desenvolvimento de habilidades fonológicas.

4.5.2.9 Partição

O bloco *Partição* ocupou 27 exercícios, cerca de 2% do total de atividades do LD. A partir do exame da tabela 12, vemos que entre as categorias do bloco partição, a única incidência ocorrida foi na partição de frases em palavras, ocupando 100% dos exercícios do referido bloco, como exibido na tabela:

Tabela 12: Atividades de Partição

ATIVIDADES DE PARTIÇÃO – LD SUPER GAFI	
Partição de palavras em sílabas	**0**
Partição de sílabas em letras	**0**
Partição escrita de palavras em letras	**0**
Partição escrita de frase em palavra	**27**
Partição de textos em frases	**0**
Total	**27**

Acreditamos que isso ocorreu, pois, como já discutimos em momentos precedentes, o livro didático trabalhou essencialmente no nível da frase como unidade de sentido mínima e assim, todos os exercícios de exploração de unidades menores (com exceção do fonema e da sílaba), não ocorreram. Observemos um exemplo de uma atividade de partição de frases em palavras:

Figura 29: Atividades de Partição – LD Super Gafi

Embora nós tenhamos contabilizado exercícios de formação de palavras a partir de letras e sílabas, não localizamos em momento algum, atividades que propusessem o processo inverso, ou seja, identificamos exercícios que exploravam a composição de palavras e sílabas, mas não suas decomposições.

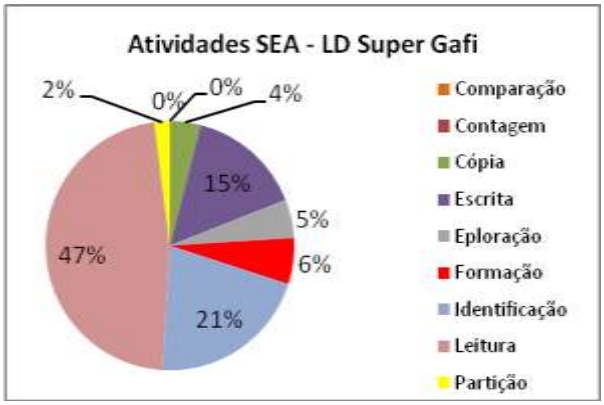
Conclusões

A organização dos exercícios do livro didático *Super Gafi* evidenciou uma concepção de escrita como sendo a aquisição de um código, independente da prática social desse objeto de conhecimento. Tal concepção foi demonstrada pela repetição de exercícios que, além dificultavam a real construção do conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética, reafirmaram a hipótese de que os autores do referido manual acreditavam ser condição única e necessária para a alfabetização, a reprodução e repetição freqüente de exercícios.

O fato de iniciar cada lição a partir de um texto não afastou *Super Gafi* de sua base teórica para o tratamento do ensino da leitura e escrita inicial: o método sintético de alfabetização, tendo como ponto de partida as unidades menores (fonemas e sílabas), visando chegar a unidades maiores de leitura e escrita.

A partir da categorização das atividades e posterior análise das mesmas, nós elaboramos o seguinte gráfico, com o intuito de melhor organizarmos os dados relativos ao percentual de freqüência que cada atividade apresentou. Assim, temos:

Gráfico 5



Como vemos, não muito diferente da grande maioria das cartilhas tradicionais de alfabetização conhecidas em nosso país (colocar umas pesquisas), os materiais destinados à leitura por parte dos alunos eram meras fabricações de seus autores, realizadas em um desejo não apenas de controle do que deveria ser ensinado/aprendido, mas também, uma tentativa inserir o manual em uma perspectiva mais "progressista" ("*Trabalhamos a partir de textos*"), embora toda a

organização do material enquadre-se perfeitamente em uma tendência mais "tradicional" de ensino/aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Assim, constatamos que os autores de *Super Gafi* preocuparam-se com a aquisição da leitura (decodificar) e escrita (codificar) como sendo as ações necessárias para se conceber um indivíduo alfabetizado. Com isso, a proposta de inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita, como produção de textos de diferentes gêneros, não foi priorizada.

4.5.3 *Les Régalades*: o romance e os cadernos de exercícios

Ainda em processo de experimentação e elaboração, *Les Régalades* não era comercializado à época da realização de nossa pesquisa (2006/2007). Desse modo, como já apontamos em outros momentos, avaliar sua repercussão, assim como o conjunto da oba configurou-se em um grande desafio nesse trabalho, uma vez que muitas das atividades presentes no manual e executadas pela docente que testava o material sofriam modificações imediatas e eram, na grande maioria dos casos, incorporadas enquanto "idéia", mas só seriam efetivamente realizadas no momento da revisão geral do livro no ato de sua publicação. Logo, temos a clareza de que algumas das atividades aqui apresentadas (bem como determinados textos) não permaneceram (ou não da forma como nós os analisamos) em versões posteriores do livro didático.

4.5.3.1 O "Romance" e os Cadernos de Exercícios: caracterizando a obra

De acordo com as informações fornecidas através de conversas informais, as autoras do manual didático desejavam, acima de tudo, elaborar um livro de alfabetização que extrapolasse as tradicionais "cartilhas francesas" para o ensino da leitura e escrita e que considerasse essencialmente a realidade social-cultural-econômica das crianças freqüentadoras das escolas de ZEP.

Entre outros aspectos ligados à escolha pedagógica do livro, destacamos a presença inédita (para os livros naquele país) de um "romance" de em média 70 páginas, elaborado por um escritor romancista que conta as aventuras de um grupo

de crianças de uma escola francesa e de seus objetos inanimados que voz e vida na trama do livro.

Com relação a seleção das personagens, ela apontou que essa estava embasada em dois aspectos essenciais: 1) a possibilidade de identificação das crianças com as mesmas, pois se travam de duas meninas e dois meninos de nacionalidades, religiões e personalidades diferentes (um deles, inclusive, apresentando dificuldades para se alfabetizar) e que freqüentavam a mesma escola e de objetos (um rádio falante, um "super-herói desconhecido", uma "Barbie" e um ursinho de pelúcia) também com personalidades humanas, super-poderes específicos, mas incapazes de aprenderem a ler e escrever, pois essa é uma "habilidade" exclusiva dos humanos; 2) o aspecto "didático", enfatizado no quantitativo de personagens principais presentes na trama (8 no total). Esse número possibilitava ao professor que em classe realizasse leituras coletivas do tipo "jogral" com um máximo de participação dos alunos de seu grupo.

Um outro aspecto desacatado foi o relativo à possibilidade que as crianças teriam de ao longo de um ano letivo, de trabalharem com um verdadeiro romance, que primava pela riqueza de vocabulário, de enredo, de conteúdo humanístico (dentro do próprio universo infantil), aspectos esses de extrema importância para a construção do leitor expert e também, do capital lingüístico de muitas das crianças às quais o manual se destinava[66].

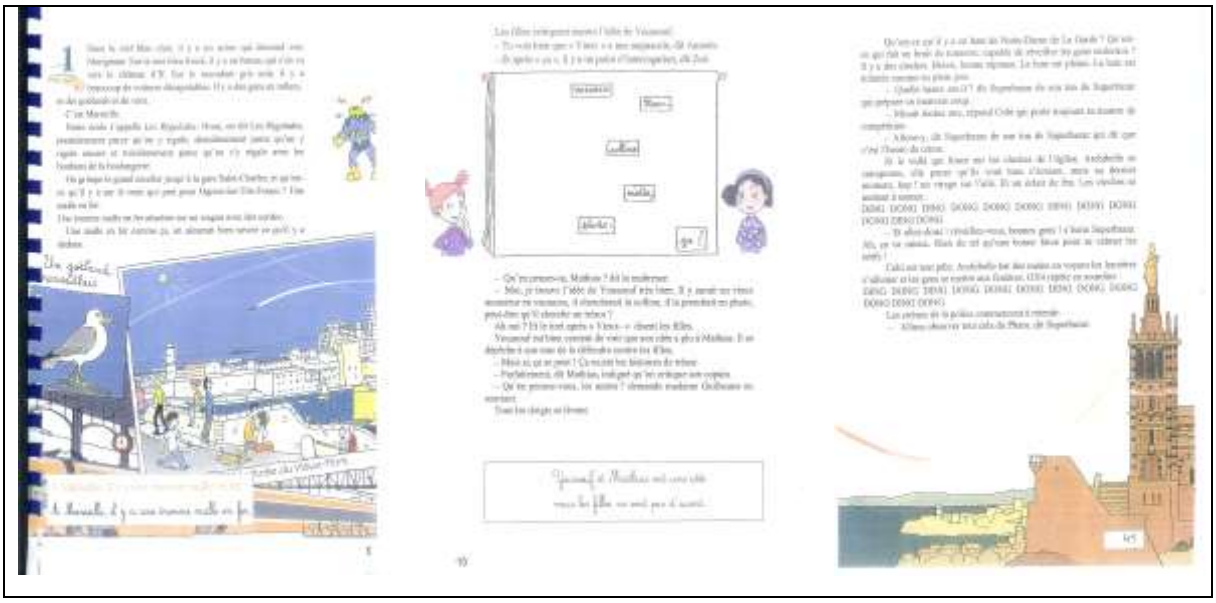
Desse modo, os dois volumes destinados ao "romance" haviam sido intencionalmente concebidos para serem lidos em classe, de forma capitulada e a tarefa de leitura deveria ser responsabilidade mais efetiva da professora, o que não significa dizer que os alunos não o lessem sozinhos. No entanto, a primeira leitura era sempre realizada pela mestra, que assumia uma posição de "modelo de leitor" a ser imitado e, posteriormente, a releitura poderia e deveria ser partilhada com os alfabetizandos.

As autoras salientaram ainda que como instrução para leitura do romance, ela sugeria que antes de cada retomada, os alunos fossem envolvidos na tarefa de reconto oral coletivo (com uso, inclusive, de passagens do texto) e de levantamento de hipóteses da sessão a ser lida. Ao final de cada página, foi possível encontrar

[66] Como já descrevemos no capítulo 2 dessa tese, nas escolas de ZEP é muito comum encontrarmos crianças saídas de movimento imigratórios de primeira e segunda geração que em seus lares não têm o francês como primeira língua, sendo a escola, muitas vezes, o único espaço de aprendizagem da mesma.

resumos dos fatos principais acontecidos (escritos em letra de imprensa e também de cursiva) e ao longo do ano, os resumos “prontos” foram gradativamente sendo abandonados, passando a serem de responsabilidade dos alunos em conjunto com a professora, como podemos ver nos exemplos extraídos do romance:

Figura 30: Romance – LD Les Régalades



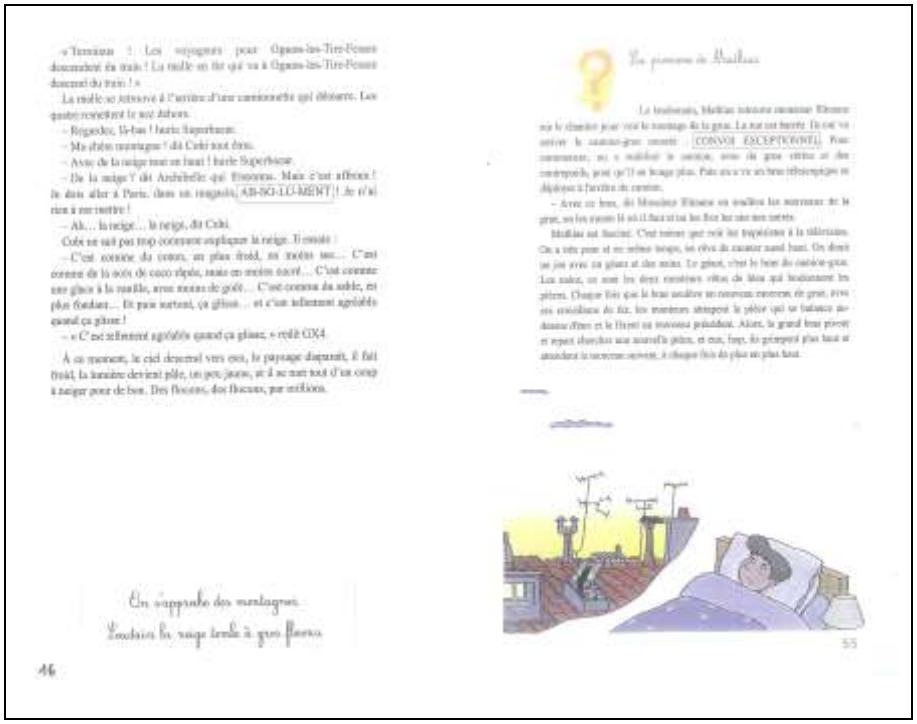
Assim, vemos como progressivamente os alunos eram “confrontados” com a idéia de elaborarem um resumo e o escreverem no espaço inferior de seus livros. No entanto, como já citamos, como esse era um manual experimental, impresso de maneira simples e em pequena escala, era possível utilizar o romance de maneira “consumível” e as crianças poderiam escrever algo. Porém, embora houvesse o desejo de permitir aos alfabetizandos a apropriação dessa escrita de “resumos”, as autoras revelou que mercadologicamente isso não seria possível de ser feito, uma vez que na França os livros-texto são adquiridos por uma duração de dois anos e se configuram enquanto “não consumíveis”. Ao término dessa pesquisa, ainda não havia uma “solução” para esse problema.

Um outro aspecto que gostaríamos de citar no uso do “romance”, está no desejo de inserir os alunos em práticas de letramento literário desde o início da escolaridade obrigatória. Assim, trazer para a sala de aula um romance e com ele aprender a ler (não no sentido de “*decodificar*”) permite-nos atentar para as

possibilidades existentes de boas escolarizações de práticas sociais de leitura e escrita, sem que essas sejam deturpações, falsificações e ou distorções resultantes de uma “pedagogização” mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, o desfigura (SOARES, 1999).

Desse modo, o romance permitia uma entrada dos alunos no universo literário, inseria-os em práticas reais de leitura e ainda que as crianças não soubessem ler autonomamente, sabiam qual postura deveriam adotar diante de uma leitura e da importância de se acompanhar o texto lido pela professora, ainda que apenas com os olhos. Assim, percebemos que estrategicamente as autoras do livro didático em conjunto com o romancista encarregado da escrita do texto, havia incluído no decorrer desse, palavras escritas unicamente em letras de imprensa maiúscula para que elas pudessem servir de apoio aos alfabetizandos com dificuldades de localizarem-se no texto:

Figura 31 : Romance – LD Les Régalades

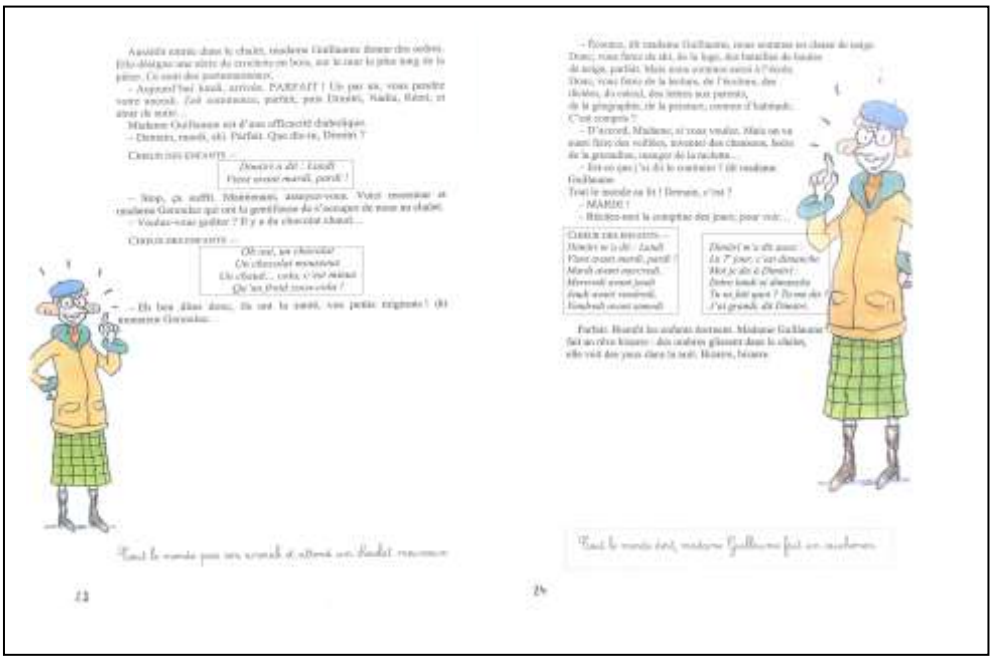


Por fim, um dos últimos aspectos que desejamos apontar em relação ao romance está no fato de que embora ele tivesse sido pensado e escrito com o intuito de explorar aspectos muito além do ensino/aprendizagem do sistema de escrita

alfabética, não há como dissociá-lo desse trabalho, pois ele era parte integrante de um livro didático destinado à alfabetização.

Logo, a estratégia adotada para “interligar” a alfabetização e o letramento sem “sacrificar” o romance, mas ao mesmo tempo considerando a importância de se trabalhar a partir de textos significativos e que pudessem ser “dissecados” com o fim de se trabalhar o SEA, as autoras solicitou ao escritor encarregado de elaborar o romance que também elaborasse quadrinhas, músicas, poemas e os inserisse, quando fosse possível, no corpo do texto do romance, criando situações significativas para que as próprias personagens os recitassem e as crianças pudessem retomá-los nas atividades do caderno de exercícios. Vejamos alguns exemplos:

Figura 32: Romance - LD Les Régalades



Assim, o sistema de escrita era trabalho a partir de textos menores, com o objetivo de explorar determinadas sílabas/sons, mas sem perderem o significado, sendo ainda musicados, rimados. Quando não era possível introduzir um desses textos no romance, ele era apresentado no próprio caderno de exercícios que acompanhavam o manual didático. Ainda fazia parte do kit *Les Régalades* um CD contendo as mesmas músicas/quadrinhas/poemas presentes no livro didático.

Com relação aos cadernos de atividades, chamados especificamente de *Apprentissage du code* (*Cahier d'exercices 1 et 2)*, foi possível perceber que os mesmos organizavam-se em "semanas" de trabalho correspondentes ao quantitativo de semanas letivas. No caderno de exercícios de número 1, foi proposto aos alunos um exercício de revisão ao final de 5 semanas de trabalho de sistematização da escrita e esse, foi seguido de mais duas páginas de atividades intituladas de "avaliação". Nessas, as crianças deveriam executar tarefas que retomavam as letras trabalhadas durante todo um mês.

No tocante à sistematização do SEA, nós observamos que o livro didático se organizava de forma a explorar as relações fonográficas alternando entre o trabalho no nível da sílaba, de letras isoladas e sons. A tabela a seguir apresenta a seqüência proposta pelas autoras de *Les Régalades* para o ensino do código:

Tabela 13: Tabela de progressão – LD Les Régalades

Seqüência de letras/sílabas/sons explorados ao longo do ano – *Les Régalades*	
Semanas	**Sílabas/letras**
1	**di**
2	**pa**
3	**tr**
4	**je**
5	**vu**
8	**ch**
9	**ze/ez**
10	**bl**
11	**gl**
12	**c/k/q**
15	**ou/on**
16	**f/en/an**
17	**s/ss**
18	**oi/ei/ai**
22	**an/en/am/em/on/om/in/im**
23	**y (e seus diferentes sons)**
24	**ill/ouill**
25	**x**
26	**w**
29	**k/q/qu/c/ch**
30	**eu**
31	**j/g/ge**
32	**c/ç/s/sc/ss/x/t**
33	**o/au/eau**

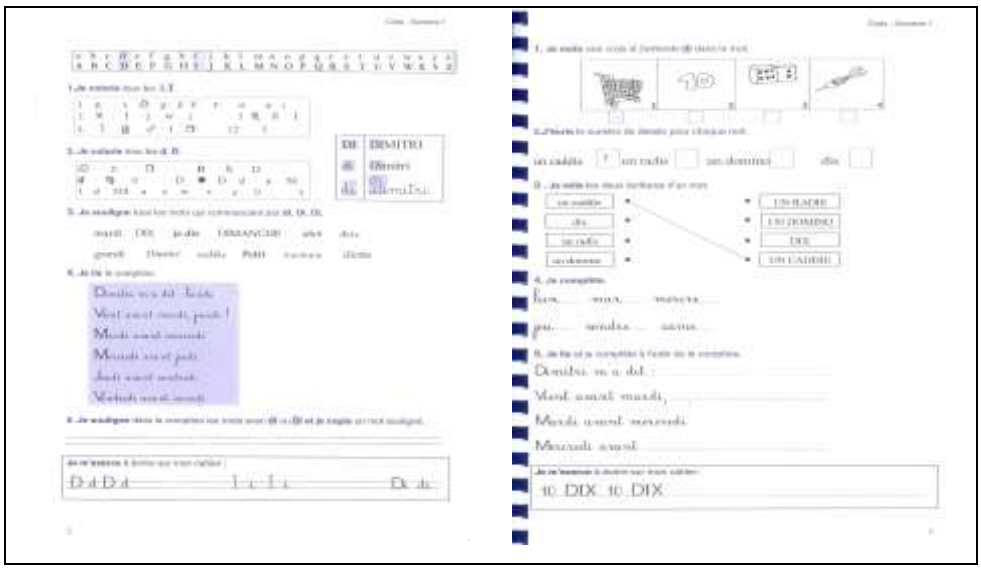
Como vemos, no início do ano havia uma maior preocupação em trabalhar a partir de sílabas canônicas cujos sons das vogais e consoantes, em francês, não possuíam "concorrentes". Ao longo do ano da alfabetização, nós constatamos que

as autoras passaram a eleger determinadas letras e trabalhá-las em posições distintas em palavras (como foi o caso de ze/ez (*quinze / nez)*), e também, escolheu sons específicos e deu ênfase aos grafemas passíveis de representá-los (como por exemplo, k/q/qu/c/ch para o som [K]).

Essa forma de organizar a seqüência e progressão no ensino do código nos levou a concluir que o manual dividia o trabalho de alfabetização nos eixos ligados ao trabalho fonográfico, mas também, silábico. Assim, uma caracterização do manual como sendo pertencente a uma perspectiva fonética ou baseado na perspectiva silábica não foi possível de ser feita.

As atividades presentes nos cadernos de exercício seguiam o mesmo padrão no caderno 1: primeiro era apresentado um alfabeto com as letras estudadas em destaque; em seguida, passava-se a um trabalho de identificação das referidas letras; depois, o aluno deveria localizar em palavras as letras em destaque no exercício; leitura da quadrinha/música/poema contendo palavras com as letras a serem estudadas; atividades de exercício caligráfico; identificação oral de sílaba em palavras; leitura de palavras; exploração dos diferentes tipos de letras; escrita de sílabas e cópia de palavras. Vejamos a seguir:

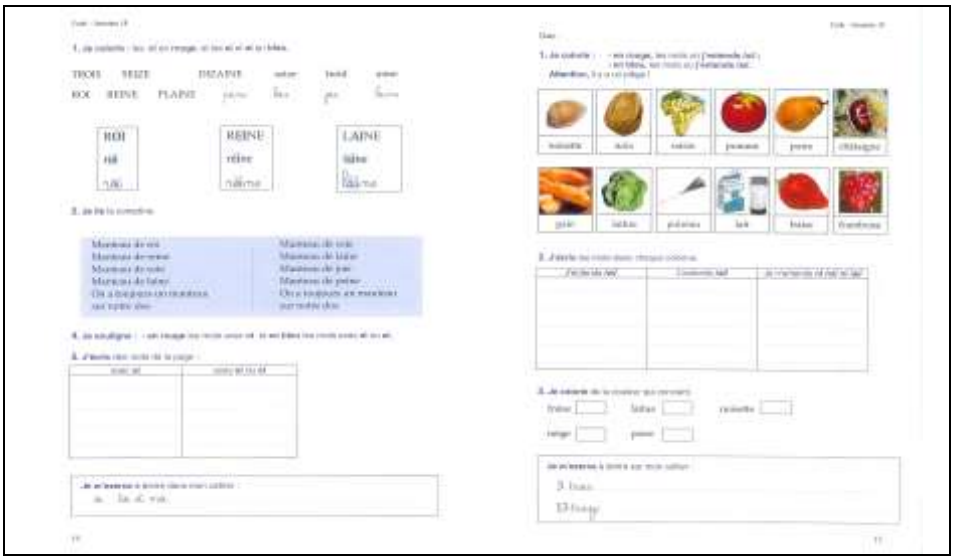
Figura 33: Apresentação do Caderno de exercícios 1 - LD Les Régalades



Já no caderno de exercícios de número dois (previsto para ser usado na segunda metade do ano letivo), a seqüência de atividades passou a incluir tarefas

de identificação de letras em palavras; leitura de textos; classificação de palavras de acordo com a presença de determinadas letras; treino caligráfico; identificação de sons em palavras orais e leitura de palavras, como podemos constatar:

Figura 34: Apresentação do Caderno de exercícios 2 - LD Les Régalades



A seguir, deter-nos-emos em analisar as atividades presentes no livro didático e que objetivavam explorar a apropriação do sistema de escrita alfabética.

4.5.4 As atividades

4.5.4.1 As atividades de Leitura

A categoria *Leitura* representou cerca de 22% das atividades propostas no livro didático, ou seja, localizamos 103 tarefas distribuídas nos dois cadernos de exercícios. As proposições para a leitura de textos apareceram em número e perfizeram 42% do total de todas as atividades de leitura. A segunda subcategoria, leitura de palavras apareceu com 24% do total de exercícios, seguida de perto pela leitura de frases (21%) e por fim, de sílabas, com um total de 14%.

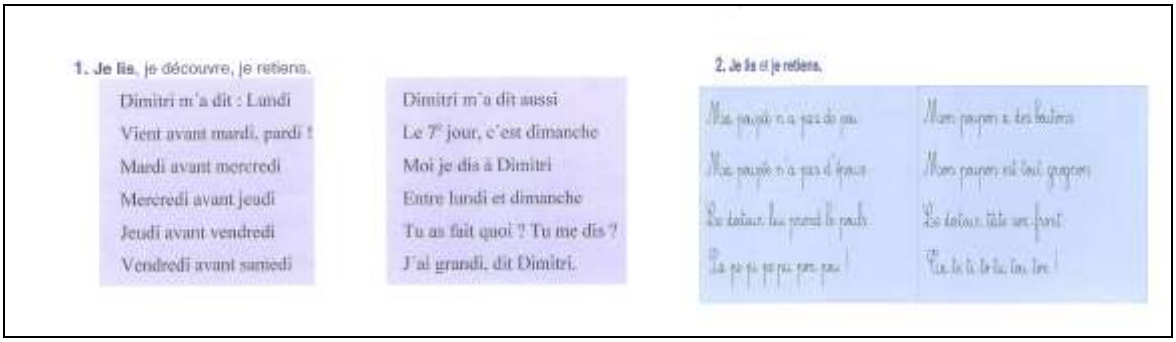
Salientamos ainda que não encontramos textos cartilhados e que todas as “fabricações” feitas com o intuito de se trabalharem letras/sons específicos foram por nós consideradas como pertencendo à categoria “textos autênticos”. Nossa escolha justifica-se porque esses textos foram intencionalmente produzidos por um escritor e buscavam não apenas explorar aspectos do SEA, mas, sobretudo, eram textos com significado, coerência, coesão, primavado pela musicalidade, ludicidade e ritmo, pertencendo aos gêneros poemas, músicas, quadrinhas e trava-línguas. Observemos a tabela a seguir:

Tabela 14: Atividades de Leitura – LD Les Régalades

ATIVIDADES DE LEITURA – LD LES RÉGALES	
Leitura de sílabas	**14**
Leitura de palavras	**25**
Leitura de frases	**22**
Leitura de textos cartilhados	**0**
Leitura de textos “fabricados”	**0**
Leitura de textos reais	**42**
Total	**103**

Como já apresentamos, a leitura de textos representou o maior percentual das atividades destinadas à leitura. Nessas, os aprendizes eram bastante solicitados a ler autonomamente e, em muitas situações, também foi solicitado aos alfabetizandos que “memorizassem” aos textos ou ainda, que “descobrissem” semelhanças e diferenças entre as palavras, como podemos verificar a partir dos exemplos abaixo:

Figura 35: Leitura de textos – LD Les Régalades



Code – Semaine 19

1. Je lis toute la chanson de Mathias

Je suis un petit garçon
de bonne figure
Je n'aime pas les leçons
J'aime l'aventure
Si quelqu'un veut m'emmener
Je veux bien l'accompagner
La bonne aventure, ô gué
La bonne aventure

Je suis un petit garçon
Curieux de nature
En chemin je suis entré
Par une ouverture
Une porte entrebâillée
Et derrière un grand chantier
La belle aventure, ô gué
La belle aventure

Je suis un petit garçon
Sans peur, je le jure
Je sifflote une chanson
Ma voix me rassure
En bas du grand escalier
Quel monstre veut me manger ?
La folle aventure, ô gué
La folle aventure

Je suis un petit garçon
La nuit est obscure
Qui payera la rançon
Si on me capture ?
Une voix ! Je suis sauvé
Je voudrais recommencer
La grande aventure, ô gué
La grande aventure

Como podemos perceber, não apenas as autoras do livro didático *Les Régalades* possibilitavam que os alfabetizandos lessem textos mesmo se ainda não eram capazes de fazê-lo de maneira independente no início do ao letivo. Para auxiliá-los nesse processo, as autoras do manual pedagógico e o autor dos textos do mesmo tiveram a preocupação de utilizar um grande quantitativo de palavras já estabilizadas pelas crianças (como os dias da semana no exemplo de número 1: essas palavras são amplamente trabalhadas na França quando aos alunos ainda estão na Educação Infantil).

O escritor e as autoras também foram gradativamente aumentado os níveis de dificuldade dos materiais a serem lidos, e para tal, variaram as estratégias de exposição do texto modificando o uso do tipo de letra, mas também, aprofundando o vocabulário usado e mesmo, o tamanho do texto a ser lido.

Embora as crianças fossem convidadas a lerem textos desde a primeira semana de aula, nós percebemos que a leitura praticada pelo aprendiz se dava predominantemente no caso de textos mais curtos e com apelo à memória. A leitura do romance, em si, era função primordial da professora, embora ela pudesse realizar atividades em que solicitasse a participação das crianças.

Concomitantemente, a *leitura de letras* não foi observada e a *leitura de sílabas* foi pouco trabalhada, levando-nos a crer que as autoras pareciam privilegiar o trabalho com unidades maiores (palavras, frases e texto), em detrimento do trabalho com letras e sílabas. A distribuição dos exercícios do bloco *leitura* no decorrer do manual deu-se de maneira homogênea e equilibrada.

4.5.4.2 Atividades de Escrita

Com relação à escrita, observemos a tabela a seguir:

Tabela 15: Atividades de Escrita – LD Les Régalades

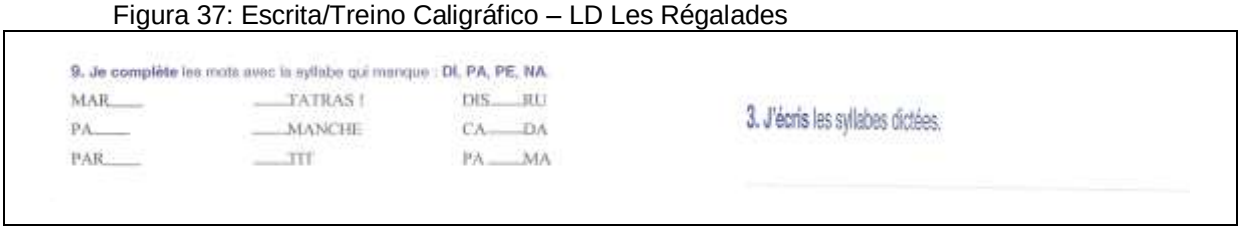
ATIVIDADES DE ESCRITA – LD LES RÉGALADES	
Escrita de letras	**3**
Escrita de sílabas	**18**
Escrita de palavras	**30**
Escrita de palavras a partir de letras/sílaba dada	**0**
Escrita de frases	**8**
Escrita de textos	**2**
Treino caligráfico	**40**
Motricidade fina	**0**
Total	**101**

Como constatamos, as atividades mais recorrentes no livro didático e presentes desde a primeira e até a última lição, foram as que buscavam trabalhar a movimentação caligráfica e elas perfizeram um total de 40 exercícios (cerca de 39%) destinados a esse fim. Com auxílio de alguns exemplos extraídos do caderno de exercícios, nós podemos melhor visualizar como foram propostas tais atividades:

Figura 36: Escrita/Treino caligráfico – LD Les Régalades

Em segundo lugar, apareceram as atividades de escrita de palavras, com uma entrada de 30 tarefas (média de 30% do total). A escrita de sílabas também se configurou enquanto uma atividade com freqüência significativa (18 atividades, total de 18%). Os exercícios que solicitavam a escrita de sílabas apareceram geralmente em situações de preenchimento de espaços lacunados (cabendo aos alfabetizandos decidirem quais sílabas deveriam ser usadas para que a palavra fosse escrita corretamente) e também, atividades de ditado de sílabas pela professora a serem escritas pelos alfabetizandos, como vemos no exemplo:

Figura 37: Escrita/Treino Caligráfico – LD Les Régalades



A escrita de frases, textos e letras totalizaram apenas 13%. Nos momentos em que as crianças foram convidadas a escreverem textos, o fizeram sem nenhuma orientação quanto ao gênero a ser produzido. Aliado a esse fato, também verificamos que as atividades de escrita de texto só apareceram no final do caderno de atividades de número 2, podendo sugerir uma expectativa de que os alunos já deveriam ter se apropriado do SEA e, portanto, já teriam condições de escrever convencionalmente. A distribuição dessas atividades ocorreu de forma bastante heterogênea visto que do início à metade das tarefas presentes nos cadernos de exercícios os alunos foram solicitados essencialmente a copiar e escrever palavras.

- **Atividades de Exploração Interna das Palavras:**

4.5.4.2 Comparação

As atividades de Comparação não foram localizadas no manual didático *Les Régalades.* Também não encontramos exercícios em que os alfabetizandos tivessem sido estimulados a escreverem espontaneamente, sugerindo, muito provavelmente, que as crianças só deveriam escrever após correção pela mestra.

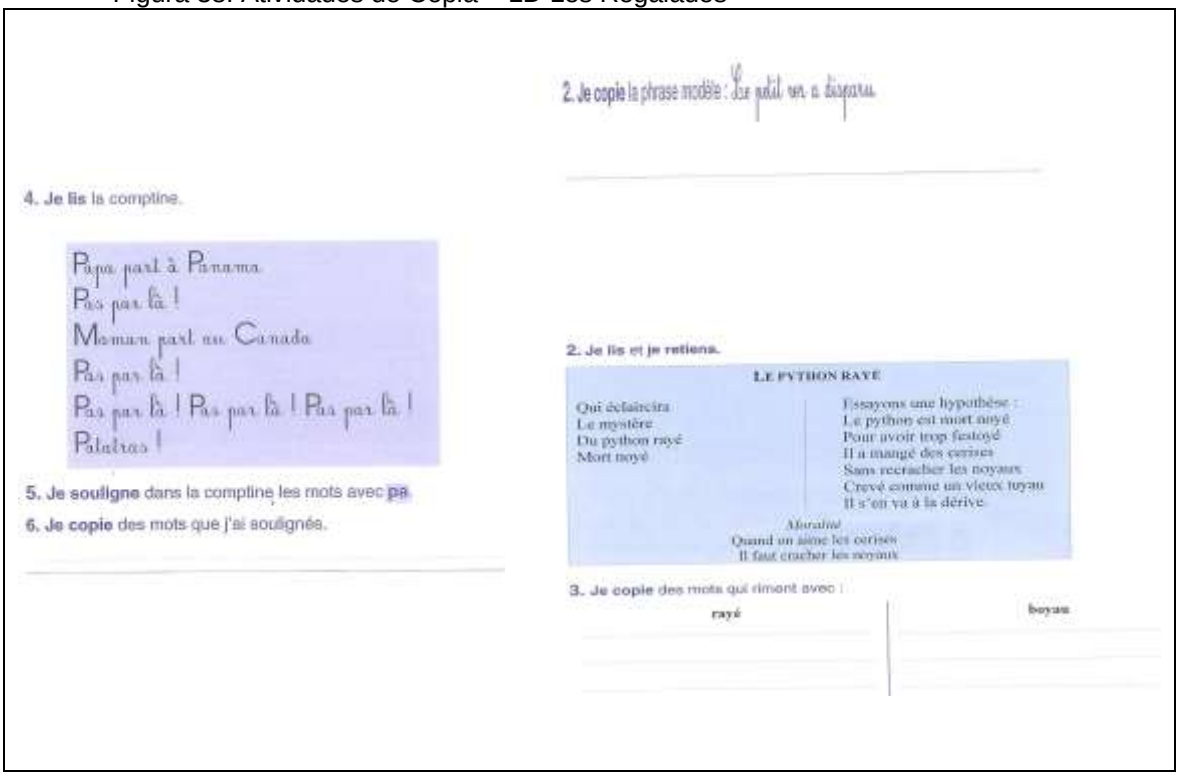
4.5.4.3 Contagem

No que concerne ao bloco de categorias c*ontagem*, também não foram encontradas atividades que sugerissem esse trabalho ao longo do livro didático. A ausência das atividades envolvendo a contagem pode estar relacionada à restrição das atividades de *comparação/reflexão sobre as palavras*.

4.5.4.4. Cópia

A categoria Cópia teve uma ocorrência de total 54 exercícios, distribuídos nos dois volumes do caderno de atividades e envolveram essencialmente a cópia de palavras e frases. A cópia de palavras se apresentou geralmente junto à *identificação de letras/sílabas em textos e leitura de palavras*, como demonstram os exemplos extraídos do livro didático:

Figura 38: Atividades de Cópia – LD Les Régalades



Ainda percebemos a realização de atividades de cópia aliadas às tarefas de caligrafia, possuindo o objetivo claro de aprimorar o traçado das letras, expresso nos exercícios que solicitavam do aprendiz repetir/copiar letras/palavras dentro de espaços pautados, como já mostramos no exemplo TAL (botar o número).

4.5.4.5 Exploração

A categoria Exploração contemplou apenas três categorias, como constatamos:

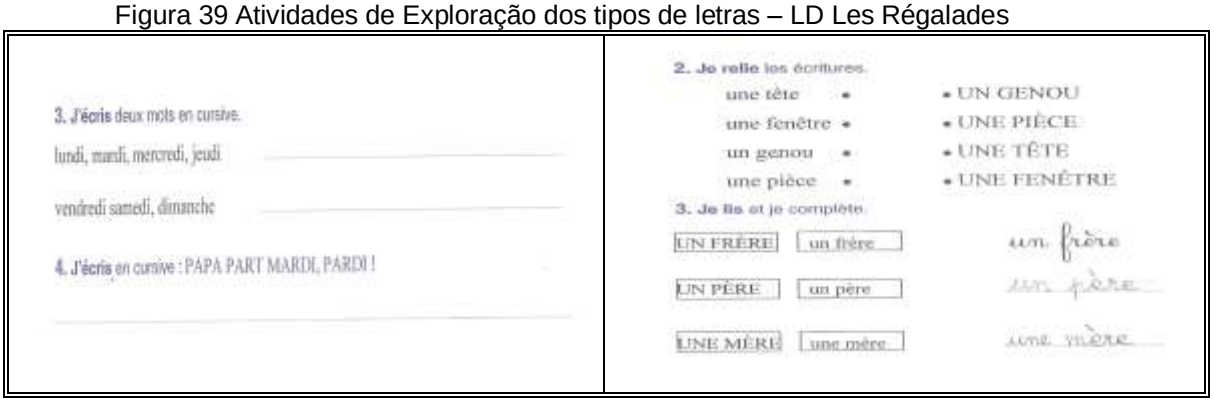
Tabela 16: Atividade de Exploração – LD Les Régalades

ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO – LD LES RÉGALADES	
Diferentes tipos de letras	**44**
Ordem alfabética	**21**
Segmentação das palavras	**0**
Som/grafia	**0**
Pontuação	**0**
Exploração gramatical	**10**
Total	**75**

* Embora nós estejamos conscientes de que o trabalho de exploração da relação som-grafia tenha sido realizado nesse manual, gostaríamos de salientar que as atividades relativas a essa exploração foram classificadas na sessão destinada à análise dos exercícios de *Identificação.*

O trabalho com a visualização dos diferentes tipos de letra também se configurou como uma atividade bastante recorrente no manual didático, tendo as autoras não apenas enfatizado a movimentação correta do traçado das letras mas, também, tendo proposto muitas atividades de correspondência entre palavras idênticas e escritas com tipos de letras diferentes, como podemos observar:

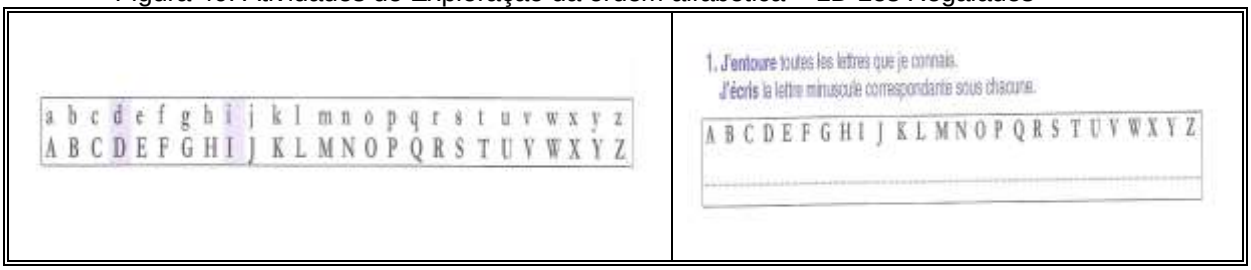
Figura 39 Atividades de Exploração dos tipos de letras – LD Les Régalades



Além das atividades de exploração dos tipos de letras, também localizamos tarefas que proporcionavam aos alfabetizandos o domínio progressivo da ordem alfabética. Esses exercícios não apareceram de forma isolada e muito freqüentemente, as autoras de *Les Régalades* expunham um alfabeto completo, contendo as letras estudadas em destaque e, embora elas não “exigissem” das

crianças a nomeação das letras em ordem, a própria forma de apresentação do alfabeto possibilitava aos alunos pensarem na seqüência. Outras vezes, as autoras envolviam a ordem alfabética, a identificação dos diferentes tipos de letras e também o traçado das mesmas, como observamos nos dois exemplos:

Figura 40: Atividades de Exploração da ordem alfabética – LD Les Régalades



4.5.4.5 Formação

Esta categoria correspondeu a 4% das atividades do livro didático (19 exercícios no total). O bloco *Formação* foi composto pelas seguintes subcategorias: *formação de palavras a partir de letras dadas, formação de palavras a partir de sílabas dadas e formação de frases a partir de sílabas dadas e formação de frases a partir de palavras dadas.* Examinando a tabela abaixo, temos a seguinte distribuição:

Tabela 17: Atividades de "Formação" – LD Les Régalades

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO – LD LES RÉGALADES	
Formar palavras a partir de leras dadas	**4**
Formar palavras a partir de sílabas dadas	**7**
Formar frases a partir de palavras dadas	**8**
Total	**19**

As subcategorias *formação de palavras a partir de sílabas dadas* e *formação de frases a partir de palavras dadas* foram as que apresentaram uma maior quantidade de atividades: 15 exercícios (cerca de 79% do total). As atividades relacionadas a essa subcategoria, apareciam pedindo as aluno, a partir de um repertório dado de letras (exemplo, as letras de palavras exploradas nas quadrinhas), para formar novas palavras. Também se fizeram presentes as

atividades que apresentavam palavras diversas, dispostas de maneira aleatória, para que os alfabetizandos organizassem-nas e construíssem frases.

As atividades que apresentavam a subcategoria *formação de palavras a partir de letras dadas* concentraram-se no caderno de exercício número 1, nas tarefas previstas para serem realizadas nas semanas iniciais do ano letivo.

É válido registrar ainda que a distribuição da categoria *Formação*, ao longo das seqüências do livro didático, deu-se de maneira “gradativa. Em outras palavras, os exercícios iniciais que propunham prioritariamente a formação de palavras a partir de sílabas foram, à medida que o livro didático avançava rumo às atividades mais desafiadoras acerca do SEA, substituídas pela formação de frases.

4.5.4.6 Identificação

Esta categoria correspondeu a 21% das atividades do livro didático, o que significa que este bloco de categorias possuiu uma freqüência relativamente importante. Apoiados na tabela de número 18, observemos como a referida categoria foi subdividida e também, examinemos freqüência de aparecimento de atividade em cada uma das novas subcategorias:

Tabela 18: Atividades de Identificação – LD Les Régalades

ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO – LD LES RÉGALADES	
Identificação de letras em sílabas	**0**
Identificação de letras em palavras	**0**
Identificação de sílabas em palavras	**25**
Identificação de palavras "outros"	**0**
Identificação de palavras que possuam a letra "X"	**0**
Identificação de palavras que possuam a sílaba "X"	**21**
Identificar a grafia freqüente e/o irre/regular de um fonema	**8**
Identificação oral de rima em palavra	**8**
Identificação de rimas em palavras	**8**
Identificação de aliteração em palavras	**0**
Identificar oralmente um fonema	**30**
Identificar a posição de fonema em palavra	**17**
Identificação de fonemas em palavras escritas	**13**
Total	**107**

Tal como mostra a tabela anterior, o bloco *Identificação* foi distribuído nas seguintes subcategorias: *Identificação de letras em sílabas*; *Identificação de sílabas em palavras*; *Identificação de palavras com sílaba "X"*; *Identificação de grafia freqüente regular/irregular de um fonema*; *Identificação oral de rima em palavra*; *Identificação oral de fonema; e Identificação de posição de fonema em palavras.*

Desse modo, nós percebemos que as tarefas de identificação oral de fonemas apareceram com maior freqüência, totalizando 24% de todas as atividades da categoria identificação. Observemos como os diferentes exercícios buscaram explorar esse aspecto:

Figura 41: Atividades de Identificação Oral de Fonemas – LD Les Régalades

Como podemos perceber no exercício acima, a atividade de identificação oral de fonemas revelou-se bastante interessante, sobretudo se tomarmos como referência o exemplo 61 que, apesar de ter escrito as palavras correspondentes aos desenhos, selecionou vocábulos que possuíam a letra **z** mas que não se pronunciavam como a do exemplo em questão. Desse modo, era de fato necessário que os alunos realizassem um trabalho de análise dos fonemas para que executassem o exercício. E mais, o fato da palavra ter parecido possibilitava, ainda, que a tarefa explorasse a leitura de palavras.

Em segundo lugar, apareceram os exercícios de identificação de sílabas em palavras (com 19%), seguidos da identificação de palavras que possuíssem uma determinada sílaba (16%). Ainda encontramos os exercícios de identificação da posição que um fonema ocupava em palavra oral (13%) e, em 4º lugar, encontramos as atividades que solicitavam dos alunos a identificação de grafias regulares e irregulares de um fonema com 10%.

Já no que se refere às rimas, observamos que a freqüência de aparecimento correspondia a apenas 6% do total de atividades dessa categoria. No entanto, gostaríamos de apontar, também, que as atividades de identificação de rima apoiaram-se, em todas as ocasiões, nas suas partes escritas correspondentes. Esse fato nos fez compreender que as autoras estavam atentas para o fato da irregularidade na representação dos sons na língua francesa e, em uma tentativa de auxiliar os alfabetizandos a refletirem acerca desse aspecto apresentavam sempre as representações gráficas dos fonemas.

4.5.4.6 Partição

O bloco *Partição* ocupou 4 exercícios, cerca de 1% do total de atividades do LD. A partir do exame da tabela TAL, vemos que entre as categorias do bloco partição, as únicas incidências ocorridas estavam na partição de palavras em silabas e de frases em palavras, como exibido na tabela:

Tabela 19: Atividades de Partição – LD Les Régalade

ATIVIDADES DE PARTIÇÃO – LD LES RÉGALADES	
Partição de palavras em sílabas	**1**
Partição de sílabas em letras	**0**
Partição escrita de palavras em letras	**0**
Partição escrita de frase em palavra	**3**
Partição de textos em frases	**0**
Total	**4**

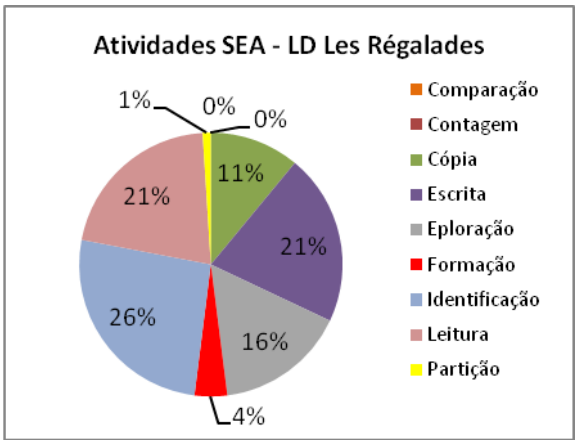
Embora nós tenhamos contabilizado exercícios de formação (síntese) de palavras a partir de letras e, sobretudo, de sílabas, não localizamos em momento algum atividades que propusessem o processo inverso, ou seja, a partição (ou “análise” de palavras por sílabas e letras) identificamos exercícios que exploravam a composição de palavras e sílabas, mas não suas decomposições.

Conclusões

As autoras do livro didático *Les Régalades* pareciam acreditar que a apropriação da leitura e da escrita estavam envolvidas em processos diferentes mas

inteiramente complementares, simultaneamente trabalhados, mas sem perder de vista a especificidade de cada um deles. O Gráfico de número 5 ajuda-nos a perceber como estavam divididas as atividades de leitura, escrita e de apropriação ao longo do livro didático:

Gráfico 6



Como vemos os três eixos (leitura, escrita e apropriação do EA) foram explorados de forma equilibrada, demonstrando que as autoras entendiam que a alfabetização se constrói a partir de uma organização sistemática do conhecimento acerca da leitura e da escrita e que esse domínio é construído a partir da descoberta das relações texto/ palavra, palavra/ letras, palavra/ sílaba e texto/ frases, considerando os aspectos fonéticos, fonológicos, sintáticos e semânticos.

Um aspecto, no entanto, que nos chama bastante atenção reside no fato das autoras terem escolhido (ou mesmo, "fabricado" com ajuda de um poeta) intencionalmente textos curtos e ritmados para trabalharem as questões relativas à construção e domínio da leitura e escrita. Mas, as atividades propostas com o fim de se trabalhar o SEA pouco consideraram os exercícios que envolviam rima e aliteração (essa última não foi trabalhada nenhuma vez): as autoras pareciam muito mais preocupadas em explorarem aspectos fonéticos em detrimento dos fonológicos, que, em nossa opinião, são importantes no processo de apropriação do sistema de escrita.

Essa "preferência" das autoras parece estar ligada ao fato da língua apresentar muitas peculiaridades quanto à multiplicidade de grafias aceitas/possíveis para um mesmo fonema, muitas delas não possuindo uma regra

que servisse de apoio aos alunos, necessitando, desse modo, de um trabalho mais intenso de memorização e automatização dessas correspondências.

Outro aspecto que deve ser ressaltado de maneira positiva está no fato do livro didático proporcionar que ao longo do ano os alfabetizandos entrem em contato com um verdadeiro romance e que embora a tarefa de lê-lo pudesse ser dividida com os alunos, ela demandava sempre ao professor que servisse de modelo de leitura e às crianças era reservada a leitura autônoma (desde o primeiro dia de aula), dos poemas, quadrinhas, músicas e trava-línguas presentes nos cadernos de exercícios, corroborando com a idéia de que é possível que crianças leiam mesmo sem ainda saber ler convencionalmente.

4.6 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS EXERCÍCIOS DE ALFABETIZAÇÃO DOS LDS UTILIZADOS

No que concerne ao exame dos manuais didáticos, observamos que os mesmos apresentavam muitas diferenças não apenas nas perspectivas teóricas que embasavam a metodologia de alfabetização expressa nos exercícios propostos, mas também, percebemos que determinados livros, ainda que parecessem “comungar” dos mesmos referenciais para o trabalho com a alfabetização, apresentavam diferenças significativas no tocante ao quantitativo de atividades destinadas à apropriação do SEA.

No entanto, antes de passamos às análises dos exercícios de apropriação do sistema de escrita alfabética, desejamos discutir acerca de alguns aspectos mais gerais relacionados à seleção textual (e, por conseguinte, as práticas de letramento) organizada pelos manuais.

4.6.1 Alfabetização para o letramento: a falta de textos autênticos

Um primeiro ponto que merece nossa atenção está na constatação de que do total de 5 autores, 4 demonstraram uma busca pela “adequação” de suas propostas pedagógicas às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de lingüística e psicologia. Esse fato revelou-se, sobretudo, nas referências (ainda que implícitas) ao

papel da diversidade textual no processo de alfabetização e da imersão no mundo letrado, desde o início da escolarização.

Apenas o livro do programa Alfa e Beto, defensor explícito método fônico, não pareceu preocupar-se em possibilitar que as crianças que dele se serviam, vivenciassem práticas de letramento. Também constatamos que a grande maioria dos autores (em ambos os países) não utilizou materiais autênticos em seu repertório e que houve uma grande tendência a se fabricarem textos com o objetivo de se explorar sons, letras e sílabas específicas: o manual didático *Português, uma proposta para o letramento* foi o único a selecionar seu material textual com base em temáticas do universo infantil sem considerar a necessidade de se incluir um som ou padrão específico.

Os manuais *Super Gafi, Les Régalades e Alegria de saber* fabricavam ou selecionavam textos que colocavam em evidência as letras e sons que desejavam explorar, mas também, incluíam outros textos que extrapolavam o objetivo único de se trabalhar um determinado aspecto do SEA. Enquanto que o livro do Alfa e Beto guardou do início ao final do ano a concepção de que os textos presentes em suas páginas deveriam servir exclusivamente ao trabalho de memorização e treino das correspondências fonográficas.

Observamos também que os livros didáticos *Super Gafi, Alegria de saber e Alfa e Beto* priorizaram em suas propostas, a apresentação progressiva de textos mais longos, embora os dois primeiros manuais tenham passado mais rapidamente ao trabalho de exploração de textos mais longos, enquanto o manual do programa Alfa e Beto havia “reservado” esse trabalho apenas para o segundo semestre da alfabetização.

Por fim, ainda consideramos importante ressaltar que a “qualidade” dos textos propostos a serem lidos ficou bastante a desejar: com exceção dos manuais *Português: uma proposta para o letramento e Les Régalades*, todas as outras obras dividiam o seu repertório textual entre os textos reais e os cartilhados, absolutamente artificiais e que não correspondiam a nenhum gênero textual, sendo apenas um conglomerado de palavras e frases soltas, com um léxico controlado em função das correspondências fonográficas que deveriam ser trabalhadas a cada momento.

A seguir, desejamos deter-nos nas análises relativas ao quantitativo de e natureza das atividades de apropriação do SEA, objetivo central de nosso trabalho,

e a fim de tornarmos as comparações entre os LDs mais facilmente visualizáveis, optamos por reapresentar os gráficos já utilizados ao longo desse capítulo, porém, procedermos a novas análises dos dados tendo em vistas a identificar as semelhanças e distanciamentos entre os materiais analisados.

4.6.2 Alfabetizar com os manuais didáticos

As categorias de análise as quais das atividades de apropriação foram submetidas podem ser melhor identificadas (relembradas) a partir dos gráficos a seguir:

Gráfico 7

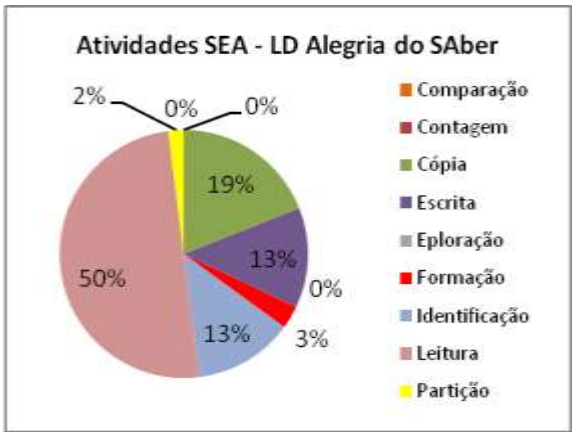


Gráfico 8

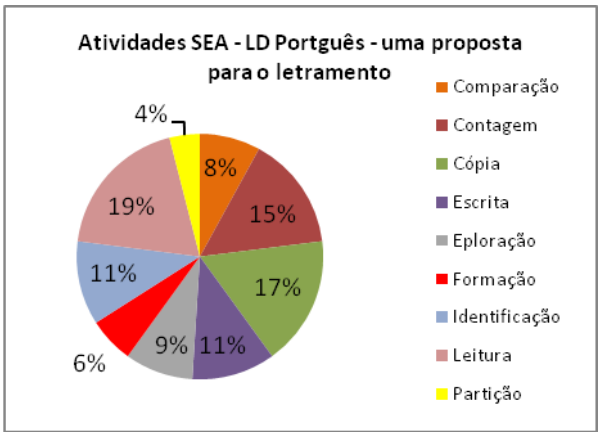


Gráfico 9

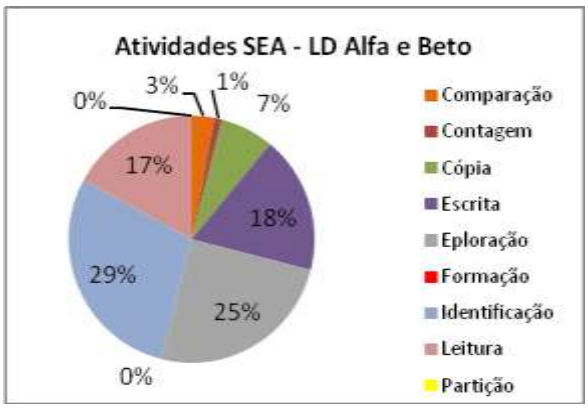


Gráfico 10

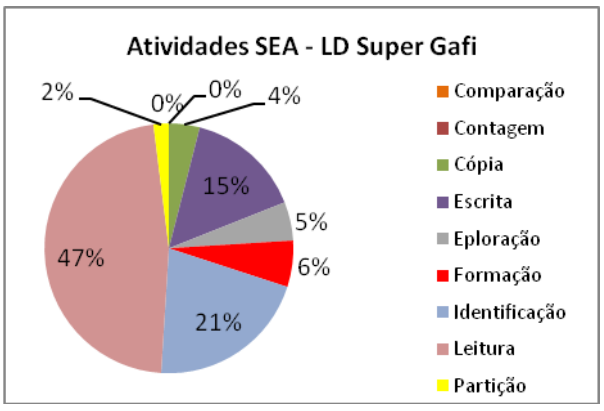
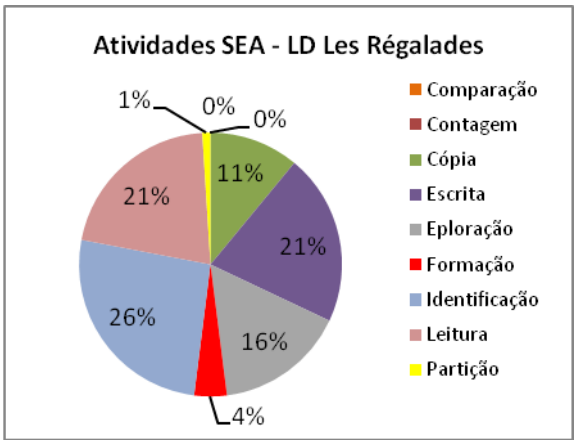


Gráfico 11



Os gráficos nos permitem constatar que os manuais didáticos distribuíram as atividades de apropriação de maneira bastante distinta e, como podemos facilmente perceber, o equilíbrio entre as diversas categorias também variou de maneira significativa. Acreditamos que essa "repartição" no quantitativo de cada exercício estava ligada, sobretudo, a compreensão que os autores dos manuais possuíam em relação ao processo de apropriação.

Desse modo, temos que o manual Português – uma proposta para o letramento tenha aparecido como o mais "equilibrado" de todos no que se refere à repartição das atividades de alfabetização, sem priorizar ou mesmo negligenciar nenhum dos exercícios que consideramos importantes para o trabalho de apropriação do sistema.

Outros manuais, com uma visão mais mecanicista da alfabetização (*Alegria do saber* e *Super Gafi*), por exemplo, reservavam uma grande parte de suas atividades ao trabalho de "leitura". Vale salientar que o que classificamos como "leitura dentro do processo de exploração do SEA, não guarda aproximações com o trabalho de leitura e interpretação de textos ou de leitura com exploração de e exploração de estratégias de compreensão leitora. Muito pelo contrário! Como nos tradicionais métodos de alfabetização, leitura e escrita são dois processos absolutamente distintos e antes de possibilitar às crianças o acesso à escrita, seria necessário garantir, através das atividades de leitura, o domínio das correspondências grafofônicas e, como conseqüência, os alfabetizandos seriam capazes de também escrever.

Seria um engano de nossa parte negar a importância das atividades de leitura de letras, sílabas e palavras para o processo de domínio do SEA, no entanto, o que criticamos nesses manuais é a realização de um grande número de exercícios desse tipo (50% e 47% do total de atividades, respectivamente), em detrimento de outros, também importantes no aprendizado da leitura e escrita, como por exemplo, as tarefas de comparação e formação de palavras e outras que possibilitariam às crianças refletirem sobre as relações entre as partes orais e escritas das palavras.

Os dados explicitados nos gráficos nos ajudam a perceber que apenas dois LDs promoveram atividades de *comparação* (*Português – uma proposta para o letramento e Alfa e Beto*) e mesmo que quatro manuais tenham proposto atividades de formação, os percentuais são pouco significativos, revelando assim, que os autores das obras não priorizavam as análises sobre a composição das palavras e assim, boas atividades de reflexão fonológica que poderiam surgir (a partir da comparação das partes escritas e orais nas rimas e ou aliterações, por exemplo), não receberam atenção adequada no momento distribuição das atividades que compõem os livros.

Ainda no que refere os exercícios que poderiam proporcionar às crianças o desenvolvimento da consciência fonológica, como por exemplo, os de comparação, formação, identificação e exploração de palavras ou de seus componentes, observamos que apenas as atividades de identificação configuraram-se como uma constante nos manuais e ainda assim, nossa análise detalhada dos manuais revelou que elas centravam-se principalmente, na identificação isoladas de letras. Estavam quase ausentes as tarefas de identificação ou produção de rimas e aliterações, a partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Fato esse, ao nosso ver, bastante grave pois como apontado por diversos autores[67] tais atividades são essenciais para a apropriação do SEA.

As tarefas de identificação, que apareceram com uma freqüência significativa nos LDs do programa *Alfa e Beto, Super Gafi e Les Régalades*, também merecem nosso destaque e, sobretudo, o percentual proporcionalmente elevado no manual Alfa e Beto: embora nós possamos

[67] CF. o capítulo 1 dessa tese.

considerá-las como sendo tarefas interessantes, pois que na grande maioria dos casos ela propunha a identificação de letras em palavras e mesmo de aliterações (manual do Alfa e Beto) lamentamos o fato de que exercícios tão importantes como esse tenham ficado no nível da “identificação” e não da “produção”.

Por fim, um último aspecto que desejamos refletir está nas propostas de escrita. Com percentuais relativamente baixos nos diversos manuais, a exceção do *Les Régalades* (21% do total de atividades) gostaríamos de precisar que exercícios presentes nessa categoria não estimulavam a produção da escrita espontânea, por meio de tarefas cujos alunos que ainda não desenvolveram uma hipótese alfabética nem dominaram as convenções som-grafia, pudessem revelar suas hipóteses da escrita. Na verdade, o que localizamos quase que exclusivamente nos manuais foram atividades de escrita de letras e ou sílabas de palavras e ainda pudemos perceber que havia em certos casos (*Alegria de saber, Alfa e Beto, Super Gafi)* um evidente “controle”, no sentido de proporcionar tarefas que pressuporem a produção de escritas únicas, convencionais e corretas, possibilitando poucas reflexões por parte dos alfabetizandos.

No capítulo seguinte, deter-nos-emos em apresentar as rotinas de alfabetização fabricadas pelas docentes investigadas e ainda, trataremos de analisar qual o “espaço” assumido pelos manuais didáticos no cotidiano e quais as possíveis influências da metodologia assumida nesses materiais e o desenvolvimento das práticas docentes.

5 AS ANÁLISES DAS PRÁTICAS

Figura 42: Tirinha Mafalda 5

Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

A CONSTRUÇÃO DAS ROTINAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, discutiremos sobre das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras investigadas. Para tal, analisaremos em suas rotinas os aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem do sistema de escrita alfabética e buscaremos responder a três questões principais:

1. *Quais foram as atividades desenvolvidas pelas professoras com o objetivo de ensinar a ler e a escrever ao longo do ano?*
2. *Qual foi a freqüência de realização de tais atividades?*
3. *Como foram desenvolvidas essas tarefas?*

Inicialmente, apresentaremos um quadro geral contemplando as datas das observações realizadas nas classes de cada uma das professoras; explicitaremos como a coleta de dados se desdobrou ao longo do ano letivo e dissertaremos sobre as opções feitas quando selecionamos os conjuntos de aulas a serem analisadas. Em um segundo momento, exibiremos tabelas individuais contendo as rotinas desenvolvidas por cada uma das mestras e descreveremos como as atividades foram realizadas.

A seguir, discutiremos acerca da coleta de dados nas salas das mestras investigadas.

5.1 PERÍODO DA COLETA DE DADOS

Como já foi discutido no capítulo segundo desse trabalho, as observações das dinâmicas das salas de aula das professoras ocorreram durante o ano letivo de 2006 no Brasil e de 2006/2007 na França (visto que nesse país o ano escolar tem início em setembro e término em julho do ano seguinte) e ocorreram em três períodos distintos do ano escolar.

A freqüência de observação das práticas das professoras por período foi de uma semana, sem interrupções, quando isso foi possível. Nos casos em que nós não pudemos observar o contínuo da semana, as observações foram feitas em dias alternados ou ainda, de acordo com a disponibilidade das professoras e da pesquisadora.

As observações corresponderam a um total de 99 aulas, divididas entre as seis docentes no Brasil e as duas na França. Salientamos que, de acordo com o ano letivo nos dois países, os períodos de observação envolveram os seguintes meses:

Tabela 20: Períodos da coleta de dados

PERÍODOS RELATIVOS À COLETA DE DADOS 2006/2007			
Brasil 2006	**Período 1**	**Período 2**	**Período 3**
	Março e Abril	Agosto e Setembro	Novembro e Dezembro
França 2006/2007			
	Outubro e Novembro	Março e Abril	Junho

O total de aulas observadas em cada um dos períodos podem ser melhor visualizados a partir da tabela a seguir:

Tabela 21: Total geral das observações das aulas realizadas

OBSERVAÇÕES – ANO LETIVO 2006/2007				
Professoras/ Dias observados	**Período 1**	**Período 2**	**Período 3**	**Total**
Elisangela	5	5	4	**14**
Consuelo	5	5	3	**13**
Fabiana	5	5	3	**13**
Claudia	5	4	3	**12**
Nildenha	5	4	3	**11**
Maria dos Anjos	4	4	3	**11**
Guillemette	4	4	4	**12**
Marie	4	4	4	**12**
			Total Geral:	**99**

Como podemos constatar o quantitativo total de aulas por nós observado foi similar entre as professoras e gostaríamos ainda de relembrar que para as mestras de Teresina e da França, a semana escolar só possuía, oficialmente quatro dias letivos.

Na França, as escolas não funcionam na quarta-feira e em Teresina, por uma decisão da municipalidade, as professoras tinham o direito de semanalmente, no horário letivo, dedicarem-se à elaboração de seus planejamentos e atividades, sendo livre para cada escola a decisão de qual dia da semana seria utilizado. Nesses momentos, as mestras deveriam estar nas escolas, mas as funções docentes eram assumidas por estagiárias do curso de Magistério (Curso Normal Médio) de escolas conveniadas com a secretaria de educação de Teresina.

Assim sendo, nós decidimos manter em número de quatro por período, as observações das práticas das professoras de Teresina e da França, mesmo que nós

tenhamos acompanhado as práticas das mestras de Jaboatão dos Guararapes e Recife, dentro do possível, cinco dias da semana.

Ainda com base na tabela, verificamos que o último período das observações das professoras brasileiras apresentou uma diminuição de uma ou duas aulas por turma, perfazendo um total de sete aulas a menos. Isso se deveu a dois fatores fundamentais.

O primeiro deles estava relacionado ao tempo que a pesquisadora dispunha para realizar a coleta, entre a chegada da França (onde havia realizado até novembro a primeira etapa da coleta de dados naquele país) e o término do ano letivo no Brasil, previsto, oficialmente, em muitas escolas, para a segunda semana do mês de dezembro, o que nos levou a reduzir as observações do período final a quatro dias.

O segundo motivo estava relacionado ao fato de que, com a aproximação do final do ano letivo, muitas escolas preparavam a chamada “festinha de encerramento”, e os alunos estavam envolvidos em diversas atividades extraclasses como: ensaios de peças de teatro, danças dentre outras, o que impedia a observação por completo, uma vez que a dinâmica de sala de aula ficava absolutamente alterada. Desse modo, em variadas situações, a pesquisadora foi às escolas e não pôde realizar as observações previstas, diminuindo, na grande maioria dos casos, para 4 ou 3 o total de aulas observadas.

Na França, no entanto, como o quantitativo de professoras correspondeu a um terço em relação ao do Brasil, pudemos manter a mesma proporção entre os períodos de aulas observadas.

Desse modo, em função da grande modificação ocorrida nas rotinas das professoras brasileiras no final do ano letivo, nós optamos, nesse capítulo, pela apresentação e discussão dos dados relativos às coletas ocorridas nos períodos 1 e 2, como indicado na tabela abaixo:

Tabela 22: Quantitativo de aulas analisadas

OBSERVAÇÕES – ANO LETIVO 2006/2007			
Professoras/ Quantidades de dias observados	**Período 1**	**Período 2**	**Total**
Elisangela	5	5	**10**
Consuelo	5	5	**10**
Fabiana	5	5	**10**
Claudia	5	4	**9**
Nildenha	5	4	**9**
Maria dos Anjos	4	4	**8**
Guillemette	4	4	**8**
Marie	4	4	**8**
Total	**37**	**36**	**73**

A opção de não considerarmos a terceira etapa das observações deu-se pelo desejo que possuíamos de “garantir” uma maior fidelidade entre o que pudemos observar das rotinas vivenciadas pelos alunos durante a maior parte da escolaridade de 2006 e os dados a serem discutidos nessa tesa. Decidimos também, mantermos a mesma orientação no momento de analisarmos as aulas das professoras francesas, ainda que suas rotinas não tenham sido alteraras de maneira significativa no último período.

Nas sessões seguintes, discutiremos sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras observadas e procuraremos destacar as atividades por elas realizadas nos períodos 1 e 2 de nossas coleta de dados. Já na terceira e última sessão desse capítulo, deter-nos-emos em apresentar uma síntese comparativa dos exercícios de alfabetização desenvolvidos em classe por cada uma das mestras investigadas.

5.2 A construção da rotina por parte das professoras e o desenvolvimento das atividades: prioridades de ensino

Para análise do cotidiano alfabetizador das professoras, nós categorizamos e analisamos os exercícios propostos pelas docentes, inspirando-nos no trabalho desenvolvido por Morais, Albuquerque e Ferreira (2008). Esse sugeria a elaboração de protocolos de observação para cada uma das aulas das docentes com a posterior classificação dos mesmos em dois eixos: a) o das atividades de rotina e; b) as

seqüências de atividades envolvendo a apropriação do sistema de escrita alfabética. Como essa tese objetiva discutir acerca do ensino/aprendizagem do SEA, concentramos nossa atenção no segundo eixo e assim analisamos unicamente as atividades voltadas àquele ensino.

Assim sendo, iniciaremos a apresentação dos dados obtidos a partir da exibição de tabelas individuais contendo as rotinas vivenciadas em classe bem como, exibiremos o conjunto de atividades de alfabetização que apresentaram maior freqüência de aparecimento nas práticas das professoras.

Em seguida, discutiremos quanto à condução e desenvolvimento dessas atividades por parte das docentes e seus respectivos alunos.

5.2.1 Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam o livro didático *Alegria do Saber*

5.2.1.1 Rotina da professora Elisangela

Com o objetivo de melhor compreendermos a prática de alfabetização desenvolvida por Elisangela, nós observamos e protocolamos um total de 10 aulas, divididas entre os meses de março e agosto de 2006. A partir dessas observações, nós pudemos perceber que a docente possuía uma rotina estruturada, que privilegiava os momentos de leitura coletiva de textos de gêneros variados com posterior exploração de palavras advindas desses materiais, além de ter realizado um número significativo de exercícios de apropriação do sistema de escrita alfabética presentes em fichas mimeografadas, como constatamos a partir da tabela abaixo, responsável pela apresentação dos dados obtidos nas observações que empreendemos na sala de aula de Elisangela:

Tabela 23: Rotina Professora Elisangela

ROTINA DA PROFESSORA ELISANGELA – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO DE 2006											
Atividades/Observações	**Março**					**Agosto**					**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	
Chamada com cantigas	x	x	x	x	x				x		**6**
Rotina com exploração de palavras						x	x	x		x	**4**
Exploração coletiva de palavras	x	x	x	x	x			x			**6**
Leitura coletiva de texto			x	x		x	x	x	x		**6**
Exploração de palavras a partir do texto			x	x		x		x	x		**5**
Escrita coletiva de palavras			x	x	x			x	x		**5**
Atividade mimeografada SEA	x	x		x		x	x	x		x	**7**
Lanche	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**10**
Parque		x	x		x		x	x	x	x	**7**
Leitura de história pela professora		x	x	x							**3**
Uso do Livro didático	x						x	x		x	**4**
Atividade de Matemática	x				x		x				**3**
Leitura livre pelas crianças	x	x									**2**
Desenho			x	x					x		**3**
Tarefa de casa	x	x				x					**3**

Tomando por base as informações supra-apresentadas, nós podemos observar que a professora realizou seqüências de atividades envolvendo aspectos bastante diversificados no que se refere ao trabalho com a leitura e com a exploração do sistema de escrita alfabética. Vale salientar que embora Elisangela utilizasse o livro didático com uma freqüência significativa em suas aulas (4 dias de um total de 10 dias observados), o mesmo não se constituía como única fonte para a elaboração e o desenvolvimento das atividades propostas pela docente.

→ Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Para melhor analisarmos o desenvolvimento das atividades de apropriação do sistema de escrita propostas por Elisangela, apresentaremos, a seguir, uma tabela que nós elaboramos com o intuito de nos auxiliar no momento em que fôssemos contabilizar e classificar tais atividades. As informações contidas na tabela abaixo nos permitem ter um panorama geral do que a mestra realizava em sua sala de aula referente ao trabalho com o SEA.

Tabela 24: Atividades SEA: Professora Elisangela

ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DESENVOLVIDAS POR ELISANGELA - OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO DE 2006											
Atividades/ Observações	**Março**					**Agosto**					**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	
Comparação de palavras escritas quanto à presença de letras para auto-correção		3	1		1		2	2	4		13
Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais e diferentes		1	1	1			1	2			6
Contagem de letras em palavras			1			1		1			3
Ditado de letras à professora para a escrita de palavras	2	2			1	2	3	1	1	1	13
Escrita de palavras	1		1	1		1	1	3	2	1	11
Exploração da relação som/grafia		2			1			3		2	8
Identificação de letra "X" em palavra	1		1		3		1		2		8
Identificação de letras	3	1	3					3		1	11
Identificação de sílabas em palavras	1	1	1	1	1	3				2	10
Identificação oral de rima				1	1	1					3
Leitura de palavras	2		2		1	2	1	1			9
Partição escrita de palavras em sílabas	1	2		2		3		4	1	1	14
Exploração dos diferentes tipos de letras						1		3		1	5
Partição oral de palavras em sílabas		2			1	2		2	2		9
Produção oral de rima			2	2							4
Total											**127**

Segundo os dados da tabela apresentada, nós podemos constatar que Elisangela desenvolveu atividades bastante diversificadas para trabalhar com o sistema notacional fazendo um total de 127 para os 10 dias de aula em que estivemos fazendo observações. De posse dessas informações, podemos afirmar que a docente esteve em todo tempo, preocupada em criar situações para que os alunos refletissem, questionassem, criassem hipóteses e as testassem, com o objetivo de fazê-los avançar do nível de escrita em que se encontravam, para um outro superior a esse. Assim como aconteceu com as atividades de leitura, Elisangela também fez bastante uso do livro didático para responder os exercícios que objetivavam a progressão dos alunos em relação ao domínio da escrita.

Ainda como podemos visualizar na tabela, Elisangela realizou algumas atividades de maneira mais sistemática e freqüente e, são essas, que nos deteremos agora em explicitá-las e analisar de forma mais detalhada.

Além disso, nós também percebemos que a docente esteve atenta ao fato de que mesmo as situações simples ocorridas no cotidiano de sua classe poderiam

resultar em boas explorações do SEA: durante os 10 dias em que observamos sua prática, nós constatamos a realização diária de pelo menos duas atividades distintas, executadas em momentos diferentes, e que privilegiavam a aprendizagem do sistema notacional.

As situações envolvendo a leitura também aparecem de maneira significativa no desenvolvimento de suas aulas, estando essas subdivididas em:

1- leituras coletivas de textos, frases e palavras;
2- leituras realizadas unicamente pela docente enquanto os alfabetizandos a acompanhavam em silêncio e,
3 - leitura livre de histórias pelas crianças.

Para a apreciação do trabalho de alfabetização conduzido por Elisangela, nós optamos por considerar as atividades que tinham como objetivo principal o trabalho de exploração do SEA e que apareceram com maior freqüência na prática dessa docente. Assim, selecionamos algumas situações vivenciadas na sala de aula da referida professora e trataremos de analisá-las logo a seguir.

- **Explicitação da rotina com exploração de palavras**

Constatamos que a mestra fazia uso constante de cantigas nas atividades que envolviam a rotina de chegada dos alunos à sala de aula, como também para realizar a chamada de maneira mais "informal". No segundo semestre, no entanto, as atividades de rotina da *acolhida* das crianças foram substituídas quase que integralmente por tarefas que exploravam a leitura e escrita propriamente ditos. Freqüentemente, a professora solicitava aos alunos que lhe "auxiliassem" na escrita do nome do dia da semana e por vezes, na escrita do dia e mês (por extenso) em que estavam; na contagem do total de alunos presentes em sala com diferenciação entre meninos/meninas e posterior escrita dessas palavras, além da marcação de um calendário coletivo e escolha do ajudante do dia.

Para realizar essas atividades, Elisangela, antes de pedir que as crianças ditassem os nomes das letras a serem usadas, pronunciava a palavra em voz alta, em um ritmo lento, quase silabado (enfatizando bem os sons das vogais e

consoantes) para que os alfabetizandos pudessem perceber, através das pistas dadas, com quais letras seriam escritas as sílabas das palavras.

Os extratos de aula selecionados e apresentados abaixo nos permitem melhor visualizar o desenvolvimento das atividades propostas pela referida professora concernente á rotina diária:

No dia 13/08/2006, antes de iniciar as reflexões sobre a construção coletiva da rotina no quadro, a professora Elisangela retomou oralmente com seu grupo algumas atividades já realizadas e cantou cantigas populares. Ao final, sempre na perspectiva de se apoiar nas atividades executadas no dia anterior, a professora perguntou se alguém lembrava qual havia sido o dia da véspera:

P: *Ontem foi quanto?*

T: *13*

P: *E hoje?*

T: *14*

P: *Então vamos escrever? (a professora foi até o quadro escrever o numeral). Como é que coloca "de"?*

T: *D e E*

P: *D e E. O E tem som de quê?*

A: *De "i"*

P: *Hoje é quinze de quê?*

A: *Março*

P: *De maio?*

A: *Não. De agosto.*

P: *Agosto. A palavra A – GOS – TO começa com que letra?*

T: *A, olha o "a" (a professora pronunciou a letra e a escreve no quadro)*

P: *E o GO (a professora deu bastante ênfase à pronúncia da palavra)*

T: *G e O.*

P: *G e O. Muito bem, G e O, GO. Agora, pra ficar a – gos,* ***GOS****...*

A: *O S, tia.*

P: *Olha o som do "s" (dizendo o nome da letra), goSSS. A- GOS – to.*

T: *T e O (disseram os nomes das letras)*

P: *Agosto (repetiu a palavra silabando). De que ano?*

T: *2006 (a docente escreveu no quadro)*

P: *Ontem, ontem... Foi segunda-feira (pronunciou o nome do dia silabando)*

A: *Hoje é quarta-feira*

P: *Quarta?*

T : *Terça-feira P:terça. Como é o "TE"?*

T: *T e E (escreveu no quadro). Só que não é "teça" é terça. Ter, Ter, ter...*

A: *O "r"*

P: *Escuta: "ter"...*

A: *O "r" e o "s" (dizendo os nomes das letras)*

P: *O "r" e pode colocar o "s"? (dizendo os nomes das letras)*

O "r" ou o "s". Se eu colocar o "s" vai ficar como? (ainda dizendo o nome das letras)

A: *Ter – ça (a professora repetiu a fala do aluno)*

P: *Mas é "ter", "ter", "ter"...ça. Vou colocar que letra agora?*

T: *O "r" (dizendo o nome da letra)*

P: *Só o "r", ó! Ter – ça. Vou colocar que letrinhas agora?*

A: *S e A (disseram os nomes das letras)*

P: *Ó, ÇA ÇA, ÇA... Tem som de quê?*

A: *De "s" (dizendo o nome da letra)*

P: *É de "s" (dizendo o som da letra), só que não é um "s" (dizendo o nome da letra)*

A: *C cedilha*

P: *C cedilha e "a". Fei- ra. Qual p pedacinho de feira?*

A: *F, E e I (após as crianças, a professora repetiu os nomes das letras)*

T: *R e A (dizendo os nomes das duas letras)*

P: *Fe – i - ra (a professora escreveu as letras no quadro)*

Elisangela deu continuidade ao trabalho, contando os meninos e meninas que estavam presentes na sala. Ela aproveitou e realizou explorações matemáticas e classificou os números em pares e ímpares. Após a contagem, a docente perguntou o número total de alunos para que pudesse fazer o registro no quadro:

P: *Qual o total de alunos?*

T: *22*

P: *Quem quer vim escrever o nome "total"? (*um aluno foi até o quadro escrever a palavra). ***TO – TAL*** (a professora pronunciou a palavra silabando para que aluno a escrevesse). *TO TAL,* ***T*** *e* ***O*** (disse os nomes das letras para o aluno) ***TAL*** (pronunciou toda a sílaba)...

A criança escreveu corretamente e a mestra procedeu a realização de outra atividade.

Diante dos elementos apresentados, podemos perceber que a professora fazia da atividade de rotina um momento bastante rico de exploração do sistema de escrita alfabética: Elisangela aproveitava as palavras que faziam parte do cotidiano dos alunos e as "problematizava". Nessas situações, ela lançava mão da técnica de "silabação" e de pedido de "auxílio" às crianças para que ela pudesse grafar as palavras diante dos alfabetizandos. Esses momentos possibilitavam que as crianças verbalizassem não apenas os seus conhecimentos já construídos sobre a regularidade da escrita em determinadas palavras, mas, sobretudo, permitia que os alfabetizandos questionassem suas próprias hipóteses de escrita, rumo ao domínio da base alfabética.

- **Leitura coletiva de texto com posterior exploração interna de palavras oriundas desses materiais**

Outra atividade realizada por Elisangela com certa freqüência foi a leitura de textos, como pudemos visualizar na tabela inicialmente apresentada, ela realizou 6 atividades de leitura de texto, com predominância da leitura de textos coletivos, contemplando os gêneros poema, músicas e trava-línguas. A escolha de tais textos a serem trabalhados parecia estar relacionada a dois aspectos principais:

1) a professora escolhia textos que circulavam socialmente e que faziam parte do universo infantil, demonstrando assim, uma preocupação com inserção dos alfabetizandos em práticas de leitura e escrita desde muito cedo;

2) a docente compreendia que textos curtos, ritmados, com apelo à musicalidade, serviam de auxílio à memória no momento de leituras, permitindo às crianças fazerem inferências e antecipações de muitas palavras, favorecendo assim

que os alunos realizassem mais facilmente as operações de ajuste da pauta oral à pauta escrita e assim, pudessem refletir sobre determinados aspectos do SEA.

No exemplo a seguir, descrevemos como Elisangela realizou uma atividade de leitura de música em sua sala de aula e depois procedeu à exploração específica de palavras presentes na mesma:

No dia 13/03/2008, nossa quarta observação, a professora iniciou a aula relembrando o texto (o poema "As Meninas" de Cecília Meireles) que ela e seu grupo haviam trabalhando a dois dias anteriores àquele. Elisangela então disse:

P: *Na quarta-feira e ontem, nós trabalhamos um texto que também tinha nome de pessoas: Nome de três meninas. Quem lembra qual era o texto?*

T: *Maria, Carolina, Arabela...*

P: *Como era o nome do texto? Ninguém lembrou? Então, qual era o nome?*

T: *Meninas.*

P: *Mas antes tinha o quê?*

T: *As... Meninas.*

P: *As ME – NI - NAS (a professora fez a leitura silabando e apontando para os pedacinhos das sílabas, no quadro)... Digam o nome de três meninas desse texto. Vocês já disseram...*

T: *Arabela, Carolina e Maria (a professora, enquanto pronunciava silabando o nome dito pelas crianças apontava-as no quadro).*

Vamos ler?

P e T: *Realizam a leitura do poema silabando e pausadamente (Elisangela falava mais forte o final das palavras que rimavam).*

P: *Vocês lembram que a gente neste texto, a gente trabalhou as palavras que rimam, lembram? A-RA-BE-LA rima com o quê?*

T: *Com janela.*

P: *Com janela, né? Tem o mesmo final. Então ARABELA rima com JANELA. E Carolina?*

A: *Rima com cortina.*

P: *Cortina. Olha aqui que vocês circularam, ó: COR - TI- NA. E Maria? Rima com o quê?*

A: *Sorria.*

P: *Sorria. E aqui embaixo tem de novo o nome Arabela e vai rimar com outra palavrinha. Arabela vai rimar com...*

A1: *Canela.*

A2: *Bela.*

P: *Também vai rimar com canela. E com Bela. Bela tá aqui embaixo, ó. BE – LA (vai listando no quadro). Carolina rima com...*

A: *Cortina.*

P: *Outra palavrinha, aqui embaixo.*

A: *Menina.*

P: *Com... ME-NI-NA. E Maria?*

T: *Olhava e sorria.*

P: *Apenas...*

T: *Sorria (a professora pronunciou a palavra juntamente com os alunos).*

P: *Todas as palavras que elas rimam... Tavam rimando no final. E também eu pedi pra vocês dizerem palavrinhas que só rimavam no final. Me disseram o quê? Quem lembra?*

Manoel...

T: *Papel.*

P: *MA –NO – EL. Manoel. (escreveu a palavra no quadro).*

T: *Tumulto na sala. Papel*

P: *PA- PEL (escreveu a palavra no quadro, silabando-a vagarosamente). Agora, por que Manoel rima com papel?*

A: *Porque tem um E e um L.*

P: *Aonde?*

T: *No final. Tem rima no final. O final é igualzinho.*

P: *E o que é que rima no final aqui?*

T: *O E e o L.*

P: *Vem primeiro qual letra?*

T: *O L (dizendo os nomes das letras).*

P: *E faz que som?*

T: *EL (dizendo o som "éu")*

P: *EL. (repetiu o som) Vamos ler a palavrinha...*

P e T: *Mano... EL e PA... PEL (a mestra deu bastante ênfase às sílabas finais das palavras).*

P: *Olha o EL (apontou para as letras). Vocês disseram outras palavras que também rimam. João e...*

T: *Feijão!*

P: *Bianca e...*

T: *Inaudível.*

P: *Rosinha e...*

T: *Sardinha.*

A1: *E preguiça? Larissa com preguiça.*

A2 – *Wenderson e preguiça.*

P: *Deixa eu ver, deixa eu colocar aqui no quadro. Wenderson rima com preguiça?*

T: *Não!! Larissa!*

P: *Ah! Lar**issa** com pregu**iça** (pronunciando com bastante ênfase).*

Após o trabalho de exploração de rimas, Elisangela necessitou interromper a atividade, pois era hora do lanche das crianças.

Como vimos, a atividade proposta pela docente foi bastante rica e oportunizou às crianças testarem suas hipóteses quanto à escrita das palavras: os alunos podiam fazer uso das informações fornecidas pelo texto, ou ainda, fazer uso de palavras conhecidas para resolver os desafios propostos por Elisangela. Vale ainda ressaltar que no curso da execução da atividade, a docente oscilava entre momentos coletivos e individuais: escolhia os alunos que participariam das atividades indo ao quadro e, em função de suas hipóteses de escrita, ela adaptava o desafio de escrita e propunha palavras mais simples ou complexas às crianças, além de possibilitar ao grande grupo a participação na atividade, dando “dicas” quando ela perguntava ”quem sabia como deveriam se escrever as palavras/sílabas, quais letras usar”, etc.

Também constatamos que o trabalho de exploração de rimas não esteve limitado à identificação oral das mesmas: Elisangela propôs aos alunos questões que os fizessem pensar na constituição das palavras, das rimas e seus correspondentes escritos, noções ortográficas, entre outros, demonstrando querer

garantir o domínio de habilidades por nós também consideradas como sendo importantes na apropriação do sistema de escrita alfabética, pois, segundo resultados de pesquisas de Morais (2005), as habilidades de reflexão fonológica não são condição suficiente para que o aprendiz domine a escrita alfabética, mas sim, uma condição necessária. O autor conclui que não se justifica deixar o aprendiz sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes escritas, propondo como alternativa um trabalho mediado pelo educador, provavelmente como o desenvolvido pelas professoras que estamos analisando.

- **Realização de atividades do livro didático e de fichas mimeografadas fabricadas com o objetivo de explorar o SEA**

Durante os dias em que estivemos presentes na sala da professora, observamos que ela fez bastante uso de fichas mimeografadas (elaboradas por ela mesma), assim como de seu livro didático. Nesses momentos, os exercícios se centravam quase que exclusivamente em situações de reflexão sobre os mais diferentes aspectos do sistema notacional.

No desejo de possibilitarmos ao leitor uma maior compreensão acerca de como essas atividades foram desenvolvidas, nós selecionamos duas situações distintas (execução de propostas do livro didático e realização de ficha) e a seguir, deter-nos-emos em analisá-las.

- ✓ **O uso do livro didático**

No dia 18/08/2006, nossa 10ª observação, Elisangela distribuiu os livros didáticos com os alunos e solicitou que os mesmos abrissem na página 91. A tarefa era a seguinte:

Enquanto os alunos procuravam a página correta, a docente circulava entre as bancas para certificar-se de que todas as crianças haviam aberto na página correta. Quando todos o fizeram, a professora deu início a explorações relativas ao SEA, perguntando aos alfabetizandos qual era a letra inicial da palavra LIXO. Diante da resposta correta dos alunos, a mestra escreveu a referida palavra no quadro e solicitou que um de seus alunos fosse à frente do grande grupo para reescrevê-la fazendo uso da letra cursiva.

Ao final da escrita, Elisangela voltou a questionar qual era a letra inicial de lixo, assim como perguntou com qual "pedacinho" (referindo-se à sílaba inicial) essa palavra começava. Os alunos responderam prontamente e a professora passou a reproduzir no quadro o primeiro quesito da atividade do livro: escreveu as palavras da frase presente na faixa tal e qual ela se apresentava e questionou quais letras deveria utilizar para completar a frase presente na faixa e as crianças disseram letras aleatórias, inclusive o "**x**". Elisangela testou algumas delas e pediu aos alfabetizandos que tentassem ler a ler a frase em questão (auxiliados por ela) quando uma das crianças solicitou que a professora testasse o x, pois ele aparecia em destaque na tarefa do livro. O grande grupo concordou imediatamente com a sugestão dada e assim, as crianças conseguiram ler.

A mestra deu continuidade a realização do exercício, porém, não mais solicitou que sés alunos sugerissem letras a serem testadas: ela afirmou que todos deveriam usar o x. as crianças realizaram o que foi solicitado e ao final, Elisangela propôs novamente que as

crianças lessem as palavras formadas. Como nem todos os alunos demonstraram ter autonomia para realizar essa atividade, a professora pediu que todos relessem as palavras juntos e dessa vez, ela também acompanhou em voz alta o que estava sendo lido, tendo o cuidado de apontar com o dedo para as palavras presentes na reprodução da tarefa no quadro.

Quando terminaram de ler as frases, a docente perguntou o que as mesmas queriam dizer e, por alguns minutos, discutiu com o grupo sobre a importância da reciclagem do lixo. Os alunos executaram o comando de pintar a cena e ao concluírem, passaram à página 92 para executar o exercício de número 2.

Antes de ler o enunciado ou mesmo de explicar o objetivo da atividade, Elisangela convidou um de seus alunos para ler a palavra em destaque (**lixo**) e só em seguida passou à explicação da tarefa.

2. Circule as sílabas começadas com x e trace essa letra minúscula e maiúscula:

lixo xale lixão eixo

faxina abacaxi feixe fuxico

Após ter lido enunciado, a professora afirmou para a pesquisadora que não compreendia muito bem o que sugeria o livro didático: era necessário que as crianças circulassem as sílabas das palavras depois que as recortassem?

Embora não houvesse explicitação no comando da atividade para que o recorte fosse feito, a imagem de uma tesoura cortando as palavras em sílabas gerou dúvidas em Elisangela: a docente recorreu às folhas de encarte do livro didático na tentativa de localizar as referidas palavras a serem recortadas. Como não foi possível localizá-las, a professora discutiu com a pesquisadora sobre a possibilidade de escrever as palavras em tiras de papéis e distribuí-las entre os alfabetizandos para que eles mesmos segmentassem as palavras.

No entanto, Elisangela preferiu reproduzir as palavras do exercício do livro didático no

quadro e ao invés de solicitar que os alunos circulassem as sílabas iniciadas pela letra **x** **d**ividissem tais palavras em sílabas, a professora escreveu no quadro as sílabas que as crianças deveriam circular: **xa, xe, xi, xo** e **xu** e pediu que os alfabetizandos localizassem-nas nas palavras. Enquanto as crianças executavam a atividade, a professora circulava entre as mesas e observava como ela estava sendo realizada.

A professora não realizou nenhum tipo de exploração coletiva, ou mesmo individual e, quando a grande maioria das crianças já indicava ter concluído o trabalho, Elisangela informou que era hora da merenda e que todos fossem lavar as mãos, encerrando assim a atividade.

Como observamos, Elisangela realizava as atividades presentes no livro didático, mas, muitas vezes, reconstruía as seqüências de exercícios propostas e recriava novas tarefas. As razões pelas quais a professora transformava as atividades pareciam relacionar-se com aspectos variados, entre eles, a necessidade de adaptar os exercícios ao nível de apropriação da leitura e da escrita do seu grupo de alunos; tornar possível a realização das tarefas do ponto de vista material e dos próprios objetivos, como no exemplo do exercício de numero 2, que solicitava a identificação de sílabas iniciadas com a letra x, mas não previa nenhum trabalho anterior de divisão silábica para auxiliar na execução da proposta, deixando “a cargo” dos alunos ainda em processo de apropriação da escrita a tarefa nada simples de segmentar palavras em sílabas.

Ou, pressupunha que os alunos já tivessem adquirido essa competência, o que não foi confirmado pela atitude da professora: diante disso da inexistência de sugestões para o trabalho de segmentação silábica, Elisangela preferiu realizar a atividade juntamente com os alunos e também, ofereceu os modelos das sílabas a serem localizadas, possibilitando que os alunos ainda com dificuldade pudessem realizar a atividade.

Outro trabalho que presenciamos com certa freqüência na sala dessa docente foi a realização de fichas mimeografadas elaboradas por ela própria, tendo como objetivo, na grande maioria dos casos, a exploração o SEA. Vejamos como Elisangela conduziu a execução de uma dessas fichas:

- ✓ **Trabalho com as fichas mimeografadas**

A realização de tarefinhas elaboradas pela mestra possibilitava que os alunos tivessem em mãos atividades com desafios coerentes às suas hipóteses de escrita àquela época, como também, auxiliava a própria docente na condução dos trabalhos, na avaliação das crianças e no atendimento a quem mais necessitava. Quando Elisangela elaborou a atividade que descrevemos acima, talvez ela não tivesse em mente a idéia de criar graus de dificuldades maiores ou menores, mas foi durante a condução do trabalho que ela percebeu a necessidade específica de um grupo de alunos e viu na atividade a possibilidade de recriação e maior adequação da mesma.

Ou seja, para as crianças ainda em um processo bastante elementar de apropriação do SEA, Elisangela preocupava-se em garantir a consolidação das hipóteses de escrita e quando os alunos ainda não eram capazes de estabelecer exaustivamente as correspondências entre grafemas e fonemas (como vimos no exemplo), ela questionava os alfabetizandos acerca do nome da figura a ser escrito; solicitava que oralmente as crianças realizassem a partição da palavra em sílabas; por fim e já com as sílabas decompostas oralmente, a professora apontava para o papel e pronunciava com bastante ênfase cada uma delas para que os alfabetizandos percebessem quais letras deveriam usar. Observemos a descrição da realização de uma ficha:

No dia 17/08/2006, nossa 9ª observação, a professora Elisangela propôs ao seu grupo de alunos a realização, de uma ficha mimeografada. Para tal, a docente distribui a tarefa e prontamente a grande maioria das crianças começou a executá-la. A professora não precisou explicar a proposta do exercício, indicando assim que os alfabetizandos estavam acostumados a realizarem propostas semelhantes. A tarefa consistia em uma cruzadinha, cujas palavras a serem completadas grafavam-se com sílabas simples e canônicas, como podemos observar:

Enquanto o grande grupo realizava a tarefa autonomamente, Elisangela aproveitou o momento para aproximar-se das crianças com maior dificuldade e assim, prestou atendimento individualizado. A professora procedeu da seguinte forma: primeiro ela pediu que o grupinho de 5 crianças com dificuldades dissesse os nomes dos objetos a serem escritos.

Depois, de maneira oral e coletiva, ela solicitou que os alfabetizandos partissem as palavras em sílabas e contassem o número de "pedacinhos" de cada uma delas. Por fim, a professora apontou para o papel dos alunos, exatamente onde cada palavra deveria ser escrita e pronunciou com bastante ênfase cada uma das sílabas para que as crianças soubessem quais letras deveriam usar.

Victor, um aluno com muitas dificuldades na compreensão da lógica de funcionamento do sistema de escrita, ainda não havia compreendido quais letras deveria usar para escrever os nomes das figuras em destaque. Desse modo, para atender a criança em sua necessidade específica, Elisangela forneceu outras pistas não previstas na proposta inicial da tarefa: a docente completou (em azul) todas as consoantes das palavras e possibilitou que Victor "descobrisse" quais eram as vogais que faltavam. A docente também re-fabricou o segundo quesito da tarefa e solicitou que Victor, ao invés de escrever seu nome completo, escrevesse apenas seu primeiro nome.

O restante dos alunos trabalhou com autonomia, solicitando a presença da professora apenas para informar da conclusão da atividade.

Como vimos, no caso mais específico do aluno Victor, Elisangela foi além e a re-fabricação da atividade possibilitou ao alfabetizando sistematizar aspectos do sistema de escrita ainda não apropriados por ele: necessidade de uso de vogais na escrita das sílabas; reflexão sobre as correspondências grafofônicas (pois Victor deveria procurar a vogal correta para o som que buscava escrever). E ainda, no

segundo quesito, o aluno poderia continuar o processo de estabilização da escrita do nome que ainda se configurava como um desafio: no cabeçalho da ficha o nome **Victor** havia sido grafado como **Victro**.

E ainda, a adaptação da ficha permitiu ao alfabetizando sentir-se "integrado/incluído", já que ele realizava exatamente a mesma atividade que o restante dos seus colegas de classe.

Assim percebemos que a cada realização de atividades no livro didático e de fichas mimeografadas, Elisangela acrescentava um novo desafio ou, dava "pistas" inicialmente não previstas na tentativa de adaptar as tarefas atividade às necessidades do grupo e de alunos específicos.

Desse modo, pudemos perceber que o objetivo da mestra na realização das diversas atividades propostas era criar situações que fizessem os alunos avançarem na apropriação da leitura e escrita, tendo uma ênfase primordial no domínio da base alfabética.

A seguir, observaremos como outras pessoas desenvolveram suas rotinas de alfabetizadoras.

5.2.1.2 Prática desenvolvida pela professora Consuelo

Para analisarmos a prática da professora Consuelo, nos dispomos a observar um quantitativo de 10 aulas correspondentes ao período de março e agosto, do ano letivo de 2006. Tais observações em conjunto com a entrevista realizada com a docente nos permitiram concluir que ela fabricava sua prática alfabetizadora baseada em experiências vivenciadas anteriormente, a partir das trocas de idéias com colegas de profissão no espaço escolar, em momentos de formação e, ainda, através dos saberes construídos durante sua formação acadêmica.

A rotina desenvolvida pela docente acontecia de forma sistemática, clara e bastante definida, envolvendo, constantemente, atividades que objetivavam a leitura de textos pertencentes a gêneros variados e a exploração de aspectos distintos do SEA, como por exemplo, a escrita de palavras.

A seguir, apresentaremos por meio de uma tabela, os dados obtidos com a análise dos protocolos de aula da professora Consuelo, permitindo-nos melhor visualizar a seqüência de atividades propostas pela docente.

Tabela 25: Rotina Professora Consuelo

ROTINA DA PROFESSORA CONSUELO – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO DE 2006											
Atividades/Observações	**Março**					**Agosto**					**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	
Chamada com cantigas	x	x	x	x	x				x		**6**
Exploração de palavras da *Rotina*						x	x	x		x	**4**
Exploração coletiva de palavras*	x	x	x	x	x						**5**
Escrita de palavras*			x	x	x			x	x		**5**
Leitura coletiva de texto			x	x		x	x	x	x		**6**
Exploração de palavras a partir do texto			x	x		x		x	x		**5**
Atividade mimeografada SEA							x	x			**2**
Lanche	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**10**
Parque		x	x		x		x	x	x	x	**7**
Leitura de história pela professora		x	x	x							**3**
Uso do Livro didático	x						x	x		x	**4**
Atividade de Matemática	x				x		x				**3**
Leitura livre pelas crianças	x	x									**2**
Desenho			x	x					x		**3**
Tarefa de casa	x	x				x					**3**

* Palavras diversas e não pertencentes à Rotina.

A partir da análise dos dados fornecidos pela tabela, podemos constatar que a professora realizou uma série de atividades diversificadas que iam desde a leitura e exploração de textos, até a realização de exercícios com o objetivo de trabalhar a leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética. Esse último, geralmente, apresentava objetivo e graus diferentes de dificuldade em função do grupo de alunos que iria realizá-lo.

Queremos aqui também ressaltar que o livro didático adotado pela rede municipal fazia parte da rotina de Consuelo que o utilizava muitas vezes com o objetivo de realizar leituras coletivas dos textos presentes e também, de executar as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético.

Assim, com o desejo de percebermos de forma mais detalhada como a mestra organizava sua rotina de trabalho, descreveremos o conjunto de atividades desenvolvidas por Consuelo sistematicamente e trataremos de analisar as tarefas que tinham por objetivo a exploração do SEA. Para tal, faremos uso de uma tabela que trata de apresentar exclusivamente as atividades relativas ao domínio da alfa:

→ Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Com o objetivo de melhor analisarmos as tarefas de apropriação do sistema de escrita alfabética desenvolvidas por Consuelo, elaboramos algumas categorias que pudessem nos auxiliar na contabilização e classificação das atividades relacionadas a esse tópico. A tabela abaixo apresenta as atividades de escrita desenvolvidas pela professora nos dias em que estivemos na sua sala de aula:

Tabela 26: Rotina Professora Consuelo

ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DESENVOLVIDAS POR CONSUELO - OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO DE 2006											
Atividades/ Observações	**Março**					**Agosto**					**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	
Comparação de PALAVRAS escritas quanto à presença de letras para autocorreção		1				4				1	**6**
Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais e diferentes		1	1	1							**3**
Contagem de letras em palavras			1			1					**2**
Contagem de sílabas em palavras	1					1					**2**
Diferenciação entre vogais e consoantes	1		1								**2**
Ditado de letras à professora para a escrita de palavras	2	3			1	3	5	1	3	1	**19**
Escrita de palavras	1			1		1	1	3		1	**8**
Exploração da ordem alfabética	1										**1**
Exploração da relação som/grafia				2	1	1	4	2		2	**12**
Identificação de letra "X" em palavra		1	1	1				1	3		**7**
Identificação de letras	1	1	1					1		1	**5**
Identificação de palavra iniciada com letra "X"	1							1			**2**
Identificação de sílabas em palavras				1	1	3				2	**7**
Identificação escrita de rima				**2**		**1**					**3**
Identificação oral de rima				**1**	**1**	**1**					**3**
Leitura de palavras	**1**	**1**				**4**		**1**		**4**	**11**
Leitura de sílabas	**1**					**1**					**2**
Partição escrita de palavras em sílabas	**1**	**2**		**2**		**3**		**4**	**1**	**1**	**14**
Exploração dos diferentes tipos de letras						**1**		**3**		**1**	**5**
Partição oral de palavras em sílabas	**1**				**1**	**2**	**1**	**4**			**9**
Produção oral de rima			**2**	**1**							**3**
Total											**106**

De acordo com as informações da tabela acima, nós podemos constatar que a mestra fez uso de uma série de atividades diferenciadas em que objetivava a apropriação do SEA pelos alunos. Durante os 10 dias de observações realizadas por nós, Consuelo desenvolveu 106 atividades com esse fim, das quais, algumas delas

apareceram de forma mais sistemática e freqüente, como podemos visualizar no gráfico acima. Trataremos, a seguir, de exemplificar e comentar as análises que nós empreendemos de algumas das categorias que elegemos, tomando por base o número de vezes que as mesmas apareceram no desenvolvimento da prática da professora.

No desenvolvimento da prática de alfabetização, Consuelo realizou atividades de escrita de palavras com freqüência. Assim, como já apontado por nós, acreditamos que a escolha predominante por esse tipo trabalho está, assim como na leitura, ligada ao fato das observações descritas terem sido realizadas no início do ano letivo, período em que a grande maioria dos alunos começava a se apropriar desses dois instrumentos. Desse modo, tarefas de escrita de palavras auxiliadas pelo professor e também pelos colegas foram privilegiadas, como observamos no exemplo abaixo:

- **Rotina de "Boa-tarde" com exploração de palavras**

Durante o período de coleta de dados, nós observamos que as atividades de rotina de chegada à classe com *"boa-tarde" e exploração de palavras* apareceram 4 vezes para um total de 10 aulas observadas. Tais atividades envolviam a contagem dos alunos presentes em sala e a contagem das crianças divididas em meninos e meninas; a escrita das palavras *meninos* e *meninas*; a marcação de um calendário coletivo; e na grande maioria das vezes, a escrita do dia e mês do ano (por extenso) e mesmo da própria palavra *rotina*.

Assim, a professora iniciava as tardes solicitando que os alunos a auxiliassem a escrever a palavra *rotina* e, em seguida as palavras *meninas/meninos*: para tal, Consuelo pronunciava primeiramente a palavra por inteiro e depois, segmentava-a em sílabas orais, pronunciando cada uma delas com bastante ênfase para que as crianças pudessem perceber quais as letras necessárias à essa escrita. Os alunos, por sua vez, repetiam a estratégia da mestra pronunciando em voz alta cada uma das sílabas para apenas depois disto indicarem as letras a serem usadas. Diante da afirmação correta das crianças, a professora passava à escrita propriamente dita, no quadro.

Ela também realizava coletivamente a escrita do dia da semana e do mês em que estavam: utilizando-se das mesmas técnicas de silabação já descritas, a mestra

pedia ajuda ao seu grupo de crianças para grafar as palavras e assim, aproveitava o momento para explorar o sistema notacional: Consuelo permitia aos alunos testarem suas hipóteses de escrita, já que em algumas situações as letras sugeridas à escrita estavam incorretas e, ao invés de simplesmente corrigir, a docente tirava proveito do fato escrevendo as palavras com essas letras, pedia às crianças que tentassem lê-las e por fim, analisava-as com os alfabetizandos até o grupo perceber o equivoco.

Os trechos de aula selecionados e apresentados a seguir nos permitem melhor visualizar o desenvolvimento dessas atividades e auxiliam-nos a perceber como uma mesma atividade simples pode variar em graus de dificuldade e possibilitar que os alunos aprendam coisas distintas, porém igualmente importantes:

No dia 13/08/06, 6ª observação, Consuelo, antes de dar início à escrita da rotina, conversou com os alunos sobre as atividades que eles tinham realizado durante o final de semana e aproveitou esse momento para saber deles o dia da semana em que estavam. Dando continuidade à escrita da rotina, a mestra solicitou que as crianças a ajudassem a escrever a palavra no quadro dizendo os nomes das letras que a compunham:

P: *Agora quem sabe... Ontem foi que dia?*

T: *Domingo.*

P*: E depois de domingo vem que dia?*

A: *Sábado.*

P: *Não. Tão lembrado que tia falou que sábado é o último dia? Que dia é hoje?*

T: *Segunda-feira.*

P: *Segunda. Tia vai colocar aqui. (a professora escreveu a palavra "segunda" no quadro). Hoje é o quê?*

T: *Segunda-feira.*

P: *E depois de segunda, que dia vem?*

T: *Terça.*

P*: E como é que se escreve o nome* ***segunda****?*

T: *S – E (a professora repetiu as palavras ditas pelos alunos)*

P: *E depois? SE –* ***GUN...*** *Uma letrinha aqui pra começar* ***GUN.***

A*: G – U*

P*: G e U (disse os nomes das letras). E aí vem que letrinha pra ficar mais compridinha a sílaba, vê?* ***GUNNN...***

A: *DA*

P: *Depois do GU vem o quê?*

A: *L e A.*

P: *Não. Vê, se**GUNNN...***

T: *DA.*

P: *Não, vê: se **GUN** da. Como é o **GUN**? (nesse momento a professora apontou para a palavra escrita no quadro) G – U (disse os nomes das letras)...*

A: *A.*

P: *Não. Quem vai acertar?*

A1: *N (dizendo o nome da letra)*

A2 *– M*

P: *M não, porque vê só... Depois do N, que letra vem?*

T: *DA (disseram a sílaba).*

P: *D e A (a professora disse os nomes das letras). Só poderia colocar um M aqui se fosse um P ou um B... Tem que colocar o N por causa do som, ó: SE – GU**N** (dando destaque ao som) - DA. Tem que ser um N porque ó, o D tem um som, esse som aí que a gente precisa... Não é SEGUDA, não! É SEGU**NNNNN**DA, tá vendo? Então segunda, como é feita?*

Diante do silêncio dos alunos, a professora a escreveu ela mesma a letra N e disse às crianças:

P: N (disse o nome da letra), minha gente, com N... *E feira? Como é feira?*

T: *F – E (dizem todos os nomes das duas letras)...*

A: *I*

T*: R e A (cada vez que as crianças diziam os nomes das letras, a professora repetia em voz alta enquanto as escrevia no quadro).*

P: *E a data de hoje, quem sabe? Ontem foi domingo... Sábado foi quanto?*

T: *(os alunos não responderam e aguardaram em silêncio)*

P*: Foi doze! Domingo, treze e hoje é?...*

T: *Catorze.*

P: *Agora vamos ver quantos meninos vieram hoje? Primeiro os MENINOS. Como é que se escreve o nome ME-NI-NO?*

T: *M - E...*

P: *Vamos ver (escreveu no quadro as letras já ditadas). Como é o NI?*

A: *N e I*

P: *ME – NI – **NO**. NO, como é?*

A: *N e O (disseram os nomes das letras).*

P: *ME-NI-NO (leu pausadamente apontando para os pedacinhos da palavra escrita no quadro).*

A: *Tá faltando o S (disse o nome da letra).*

P: *Aqui é? Tá faltando o S. Menino**S**. Pronto, **MENINOS** (a professora acrescentou a letra S à palavra escrita no quadro). Vamos ver como é que se escreve o nome das meninas? **MENINAS**, como é?*

T: *M e E... N e I... N e A, e S (a professora repetia os nomes das letras depois que as crianças as falavam).*

P: *MENINA (a professora leu pausadamente enquanto apontava para cada uma das sílabas).*

A: *Total, tia...*

P: *Total, como é o total?*

T: *T - O*

P e T: *O... **TO**, como é o TAL?*

T: *T - A – L (a professora repetiu os nomes das letras depois dos alunos).*

P: *E o L. Não vou botar U não, ó? Gente é U ou L (dizendo os nomes das letras)?*

T: *L.*

P: Pronto! Agora tá aqui: **TO- TAL**. Vamos contar?

Após a escrita das palavras, Consuelo realizou a contagem das crianças, escreveu no quadro e logo em seguida, iniciou outra atividade.

Como podemos perceber nos extratos acima transcritos, a docente aproveitava as palavras que faziam parte do cotidiano dos alunos (e que devido às explorações sistemáticas, haviam tornado-se estáveis) para propor desafios e auxiliar os alfabetizandos em suas reflexões acerca da escrita de palavras e, por conseguinte, na construção e avanço de suas hipóteses rumo a uma escrita alfabética.

Ainda aproveitando o trabalho com a *rotina, a* docente valeu-se de alguns momentos para trabalhar regras ortográficas (o uso do **m** antes do **p** e do **b,** por exemplo) e para enfatizar os sons orais das palavras desafiando os alunos a pensarem sobre a diferença dos sons das sílabas quando há a presença de uma letra com um som nasal.

Diante da diversidade de problematizações lançadas por Consuelo durante a realização da escrita de palavras da rotina e da forma como a docente conduziu-as, pudemos concluir que a ela compreendia que ao trabalhar com um grupo de palavras já conhecidas/memorizadas pelos alunos, estaria colocando à disposição deles fontes de informações valiosas as quais eles poderiam recorrer, sempre que fosse preciso, como por exemplo, para escrever palavras desconhecidas ou ainda, para realizarem leituras de maneira mais autônoma já que, de posse das pistas dadas pelas palavras estáveis, as crianças são capazes de realizar antecipações e lerem palavras desconhecidas.

- **Leitura coletiva de texto com posterior exploração de palavras**

Durante o período de observação das aulas da professora Consuelo, nós também pudemos constatar que ela realizou atividades de leitura todos os dias e com propostas diversificadas. Em sua prática, a docente lia, primordialmente, textos e frases e solicitava de seus alunos a leitura de palavras nas situações as mais distintas.

Com o intuito de oportunizar às crianças a inserção no mundo letrado, a professora organizava a rotina de leitura de sua classe de modo que as atividades contemplassem seqüências envolvendo a leitura de textos que circulam socialmente e também, de gêneros do universo infantil (livros de histórias, cantigas de roda, parlenda, poemas e músicas,).

A partir dos textos lidos, Consuelo desenvolvia com grande freqüência atividades de exploração e reflexão sobre o SEA. Essas explorações variavam segundo o próprio o gênero que havia sido lido o que permitia privilegiar algumas das características do próprio texto. Por exemplo, quando lia músicas, poemas, etc., a professora realizava atividades (ainda que oralmente) com ênfase na identificação

e produção de rimas para que os alunos percebessem essa particularidade pertencente aos poemas.

A leitura e a exploração de textos rimados também auxiliam as crianças na memorização de palavras, servindo mais facilmente de apoio à memória do que outros textos sem essa característica. As palavras memorizadas servem como referência para a leitura e a escrita de outras, assim, nas situações em que os alfabetizandos se defrontarão com a leitura ou com a escrita de palavras "novas", eles poderão recuperar mais facilmente os conhecimentos construídos acerca do SEA naquelas situações. Vejamos a seguir como a professora conduziu a aula em 14/03/06 e explorou rimas, palavras e sílabas já conhecidas dos alunos:

No dia 14/03/2006 (5ª observação), Consuelo explicou aos seus alunos a tarefa presente na página 15 do livro didático a ser realizada em casa. Antes, porém, a docente realizou uma série de explorações concernentes à identificação de rimas e de padrões silábicos. A professora iniciou as explicações dizendo:

P: *Essa tarefa a gente não vai fazer agora! Na página 15 (..), tão vendo? Tem um desenho aí.*

A: *A PATA!*

P: *Tia colocou aqui, ó, o texto da página. Tão vendo a pata? Olha o que diz no livro, vou ler: "Vamos ouvir e bater palmas nas palavras que rimam". Vocês estão lembrados daqui, ó (apontou para um antigo trabalho de rimas realizado coletivamente e afixado à parede)? Que tia disse o nome de vocês pra verem o que rimava... MIGU**EL**/PAP**EL**(pronunciando com bastante ênfase). Aqui a gente viu ó: engraça**da** com na**da**, re**de** com pare**de**, Consue**lo** com came**lo** (leu outras palavras anteriormente trabalhadas)... Essa da pata é do mesmo jeito, ó! Tia vai ler para vocês e quando vocês ouvirem uma rima a gente faz o quê? A gente vai bater...*

A: *Palmas!*

P: *Bater palmas! (...) Vamos começar! Vamos ler com tia! (...) A escola da...*

A: *Pata!*

P: "*A escola da pata fica na mata". O que rimou aí: "**a escola da pata fica na mata**"?*

A: Mata!

P: *Mata com o quê?*

A: Pata!

Consuelo continuou a leitura do texto da Escola da Pata e a cada verso que continha uma rima, a professora solicitava que as crianças batessem palmas indicando essa presença. Os alunos e a professora leram em conjunto o texto por três vezes e em todas as vezes, as crianças identificaram as rimas, batendo palmas. Ao final desse trabalho Consuelo decidiu explorar a família silábica do **T**:

P: *O que tem escrito na TV da pata?*

A*: TU (disseram a sílaba)*

P: *Isso, o TU... Além desse TU escrito aí, tem outro?*

As crianças apontaram em seus livros onde mais localizavam o **TU.**

P: *E só tem TU, é? Com a "familhinha" do T só tem o TU**,** é? Só tem o TU ou tem outros? Tem o TA aqui? Tem alguma palavrinha com TA?*

A: *TEM!*

P: *Leia a palavra, leia.*

A: *PaTA!*

P: *Paaata! Terminou com o quê?* ***PATA****... Só tem pata com O TA? O TA tá no início ou tá no final da palavra* (Não dá tempo para que as crianças respondam e passa à outra questão)? *Então deixa eu ir escrevendo essas palavrinhas aqui (...). Olha só, Cryslaine achou PATA (...) Pedro achou TATU, olha, tatu tem o TA e tem o Tu*

Consuelo continuou escrevendo no quadro as palavras que os alunos ditaram. Um dos alunos mostrou o /ti/, presente em jabuti. Consuelo aproveitou e pediu que as crianças lessem mais essa palavra. Ela leu a referida palavra silabando juntamente com as crianças até que os alunos pudessem lê-la sozinhos e por inteiro.

P: *A gente achou palavrinha com TA, com TI e com TU.*

Em dado momento, um de seus alunos também localizou o *TI* da palavra *educativa;* a professora escreveu a mesma no quadro e mais uma vez, utilizando a estratégia de silabação, realizou a leitura com crianças.

Ao final, Consuelo perguntou se a palavra em questão era grande ou pequena e propôs que todos dissessem essa palavra em voz alta e batessem palmas para conferirem o tamanho da mesma (contando as sílabas). Em seguida, ela chamou um aluno ao quadro para que esse, com a sua ajuda, segmentasse as sílabas da palavra *educativa*, separando-as com um tracinho.

Quando a professora e os alunos terminaram de listar oralmente quais as "palavrinhas" *com TA, TI e TU* tinham parecido no texto, uma criança afirma que encontrou uma palavra com TE, então, Consuelo pediu que o grupo-classe dissesse se de fato essa palavra tinha aparecido e os alfabetizandos dizem que não. Por fim, a mestra leu e explicou sem fazer mais nenhuma exploração, qual seria a tarefa de casa a ser realizada.

Além do trabalho de identificação de famílias silábicas e de exploração das rimas (ambas em palavras extraídas de textos rimados), Consuelo também fez dos momentos de leitura de histórias uma boa oportunidade para que os alunos se utilizassem de seus conhecimentos prévios sobre a escrita de palavras, como podemos observar a seguir:

No dia 07/03/2006, segundo dia de observação, quando as crianças retornavam do parque, Consuelo espalho no quadro livrinhos de literatura infantil para que seus alunos escolhessem qual história desejavam ouvir. Porém, para que a leitura do mesmo pudesse ser feita, professora indicou que as crianças tentassem ler os títulos.

Misturado com os livros disponíveis para serem lidos, estava o *Pequeno Samurai* e os alunos logo se interessaram por ele, informaram que esse era o livro escolhido e tentaram, insistentemente ler o título, porém, sem sucesso. A professora decidiu ajudar seus alunos a lerem e circulou entre as mesas, apontando para o título para que os alunos lessem. Muitas crianças chegaram a soletrar/nomear as letras do título, mas ninguém conseguiu de fato "decifrá-lo". Consuelo, então, deu pistas relacionadas às letras presentes, informando que o *P* (de Pequeno) já havia sido "visto" em outras histórias e que até mesmo aquela palavra já era conhecida das crianças. O grupo ficou em silêncio, "parecendo" tentar adivinhar o que havia escrito no título. A docente continuou dando dicas e em uma delas, pediu que o grupo tentasse ler o que formava se "*juntássemos*" (palavras da professora) o "***P e o E***".

Imediatamente, um de seus alunos, apoiado na imagem e nas pistas fornecidas conseguiu ler a palavra “pequeno”. Consuelo confirmou e indicou que havia ainda uma segunda palavra a ser lida. O mesmo aluno, prontamente respondeu “samurai”. E assim, a professora escreveu o título no quadro e solicitou de outra criança a ida ao quadro para ler o título da história, apontando para as palavras enquanto as lia. Depois das explorações, Consuelo leu a história escolhida pelos alunos.

Como observamos, a professora Consuelo procurava escolarizar as leituras literárias, buscando adequar sua prática aos novos referenciais teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa que apontam para a necessidade de um “alfabetizar-letrando”: ao proporcionar a escuta de um livro de literatura infantil e ao mesmo tempo solicitar que os alunos lessem o nome dessa história, fizessem uso das pistas fornecidas pelas letras presentes no título e já exploradas em outras situações, a docente instigou o grupo de alfabetizandos a fazer uso de suas hipóteses e conhecimentos prévios sobre o funcionamento do sistema de escrita em um contexto real de leitura.

O mesmo ocorreu quando a mestra despertou nos alunos a atenção para o fato das palavras rimarem na poesia da “Escola da Mata”: mesmo sem ter afirmado porque isso acontecia, a simples “solicitação” para que as crianças observassem os “pedaços iguais” possibilitava aos alfabetizandos perceberem que não por acaso essas palavras terminavam com o mesmo som e compartilhavam as mesmas sílabas finais.

Consuelo estava consciente de que aproveitar os textos para fazer explorações sobre a constituição de palavras em atividades de apropriação seria de grande importância para alfabetizar os alunos. Ela demonstrava compreender as peculiaridades intrínsecas à construção da base alfabética e sabia que apenas o contato com diversos gêneros textuais não garantiria aos alunos o domínio do SEA.

Além das explorações feitas a partir dos textos, a professora também realizava os exercícios presentes no livro didático e que tinham como objetivo trabalhar aspectos relativos ao sistema notacional. Observemos adiante como ela conduziu essas tarefas.

- **Realização de atividades do livro didático *Alegria do Saber***

A tabela da rotina alfabetizadora de Consuelo nos oferece um panorama geral das atividades desenvolvidas em sua sala de aula e nos indica que, diante da diversidade de exercícios propostos, a realização de atividades do livro didático e de fichas mimeografadas com o intuito de explorar o sistema de escrita, aconteceu com uma freqüência bastante significativa: do total de 10 dias, o manual foi usado 4 vezes e as fichas mimeografadas em 7 dias diferentes.

No que se refere ao uso do livro didático, nós constatamos que Consuelo fez uso do mesmo com dois propósitos bem claros: 1) utilizar os textos curtos, simples e fáceis de serem lidos pelas crianças em processo de alfabetização; 2) realizar os exercícios propostos acerca da apropriação. Vejamos a seguir como ela fez isso:

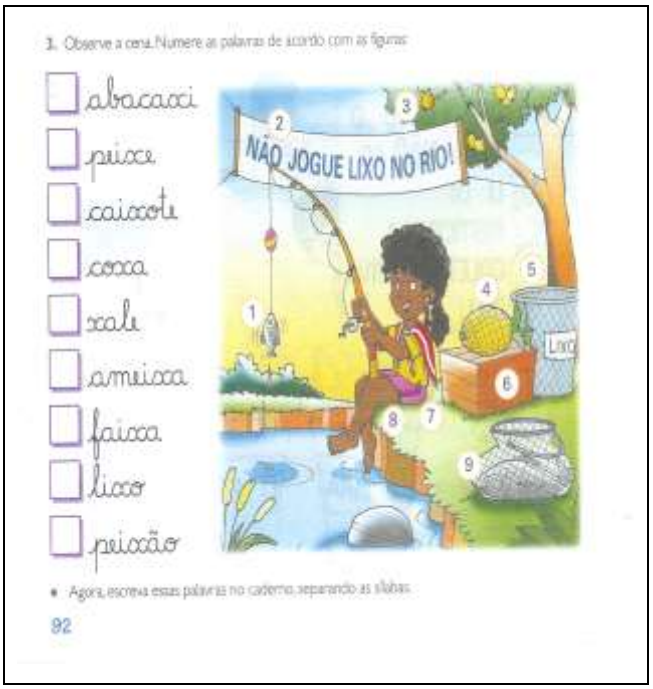
No dia 17/08/2006, nossa 10ª observação, Consuelo solicitou que seus alunos abrissem seus livros didáticos na página 91. A atividade era a seguinte:

A docente começou explorando os quatro tipos de escrita da **x** e indicou às crianças que da mesma forma que as pessoas trocavam de roupa, as letras também o faziam. Escreveu no quadro os tipos e disse os seus nomes (imprensa maiúscula, cursiva maiúscula, etc.). Em seguida, ela passou à exploração da cena: questionou os alunos acerca do que faziam as crianças da imagem, se sabiam o que era "reciclagem", entre outros.

Consuelo leu o enunciado da tarefa, perguntou se os alfabetizandos sabiam o que deveria ser feito e logo em seguida disse: - "Agora escrevam aí nos espaços a letra que falta. Qual é a letra?" - A grande maioria das crianças respondeu corretamente e para que não houvesse dúvidas, Consuelo confirmou a hipótese dos alunos.

A docente aguardou alguns segundos para que todas as crianças completassem com a letra **x** e quando eles acabaram Consuelo solicitou a leitura de tais palavras. Os alunos leram sem problema as duas primeiras palavras (escritas na faixa), mas demonstraram muita dificuldade na leitura das palavras seguintes. Desse modo, a própria professora leu o restante das palavras. Consuelo indicou a realização da página 92 e leu em voz alta o enunciado da tarefa que dizia:

Sem realizar nenhum tipo de exploração, a professora disse às crianças de circularem as sílabas indicadas pelo livro didático e de traçarem a letra **x**. Enquanto o grupo realizava a atividade, ela circulava por entre as mesas para certificar-se que os alunos estavam fazendo corretamente a tarefa. A grande maioria dos alfabetizandos executou o comando sem dificuldades.



Pouco tempo depois, Consuelo passou para o quesito 3, acompanhada de seus alunos. A docente reproduziu parcialmente no quadro a seguinte atividade do livro didático:

A mestra leu o enunciado, explicou aos alunos o que deveria ser feito dando alguns exemplos a partir da reprodução feita no quadro; questionou se alguém tinha dúvidas e

disse às crianças que começassem a executar a tarefa. Enquanto os alfabetizandos dedicavam-se na realização da atividade, Consuelo observava a realização da mesma por parte de alguns.

No entanto, embora os alunos tenham afirmado terem compreendido a proposta, muitos vinham até a professora com dúvidas acerca das gravuras numeradas e seus correspondentes escritos. Consuelo redimensionou o desenvolvimento da tarefa e decidiu realizá-la passo a passo com os alunos. Para tal, ela foi ao quadro, reproduziu integralmente a lista de palavras que aparecia na atividade e foi pouco a pouco solicitando que os alunos viessem á frente da sala, ao seu lado, e lessem as palavras da coluna da esquerda. Quando as crianças não eram capazes de fazê-lo sozinhas, a mestra utilizava a "técnica" de ler silabando e ir marcando um traço embaixo de cada uma das sílabas lidas. Depois, os outros alfabetizandos, sentados em suas carteiras com seus livros didáticos, deveriam localizar em na cena presente em seus manuais, a gravura e o número ao qual correspondiam.

A execução da tarefa transcorreu de maneira um tanto confusa e foi necessária a intervenção da docente para as crianças escutarem a leitura das palavras e para aguardarem a vez de falar: os alunos com hipóteses mais avançadas não "conseguiam" esperar até que os colegas com maior dificuldade pudessem "decodificar" as palavras por inteiro e, a todo o momento, falavam sem aguardar a vez.

Quando Consuelo certificou-se de que todos tinham terminado as atividades, ela solicitou que alunos organizassem seus materiais para a saída.

Como vimos, a professora não realizava as atividades presentes no livro didático tal e qual elas haviam sido idealizadas pela autora do manual *Alegria de Saber*: Consuelo reconstruía as propostas e fabricava novas tarefas, ampliando os objetivos inicialmente previstos, ou mesmo, eliminando as seqüências de exercícios que ela considerava pouco adequadas diante da realidade de seu grupo-classe.

Na transcrição do extrato da aula de Consuelo do dia 14/08/2006, nós percebemos que durante a realização do quesito de número 2, a professora não se preocupou em explorar as sílabas a serem circuladas de maneira mais detalhada. Essa escolha da professora parece-nos ter duas razões de ser: a primeira delas

talvez esteja na própria constituição do exercício que permitia aos alunos circularem as sílabas mesmo sem saberem segmentar as palavras, pois grande maioria das palavras selecionadas pela autora (**lixo, xale, abacaxi, fuxico**) possuía uma constituição canônica e seria suficiente observar a posição do **x** e da letra que a sucedia imediatamente e circular as duas. Apenas a palavra **lixão** poderia gerar dúvidas nas crianças e possibilitar boas reflexões, mas diante do universo maior de palavras expostas fez com que a estratégia de circular o x e mais um letra foi suficiente para se resolver o "desafio" da atividade.

Para que esse exercício pudesse tornar-se verdadeiramente interessante, era necessário re-fabricar as orientações presentes no enunciado e solicitar a separação de todas as sílabas das palavras, a contagem das mesmas e só após, a identificação daquelas que iniciavam com x.

Outra hipótese que levantamos para tentarmos compreender a condução da atividade por parte da professora está no fato desse exercício ter sido realizado na segunda metade do ano letivo, quando a maior parte dos alunos já lia palavras simples e há seis meses refletia coletivamente sobre a quantidade de sílabas presentes nas palavras. Assim, como seu grupo tinha condições de realizar a referida tarefa com autonomia, Consuelo não precisava investir em maiores explorações.

No entanto, o mesmo não ocorreu com o terceiro quesito da página 92 e a professora precisou intervir diversas vezes e só conseguiu que as crianças concluíssem o exercício quando o transformou em uma tarefa coletiva, solicitando a participação de todas as crianças na leitura das palavras. Durante a observação da realização da atividade, nós contatamos que a seleção das palavras foi bastante infeliz, pois no desejo de utilizar apenas palavras com letra **x**, a autora selecionou muitas não pertencentes ao vocabulário dos alunos e artificializou a cena de modo que os desenhos não mais poderiam servir como pistas à leitura das palavras.

Se voltarmos à reprodução do exercício veremos que as imagens representantes das palavras **ameixa (3)**, **coxa (8)** e **xale (7)** acabam por confundir às crianças, muito mais do que ajudar. Por exemplo: a ameixa não é uma fruta típica de nossa região e ainda, a reprodução da árvore e da cor da fruta utilizada pelo livro didático não guarda nenhuma semelhança com a realidade. Desse modo, os alunos precisariam "decodificar" a grande maioria das palavras, sem poderem realizar antecipações buscando pistas no significado das gravuras.

Dessa forma, re-criar a atividade do livro didático foi a forma pela qual a docente conseguiu conduzir o exercício e possibilitar que as crianças refletissem acerca da leitura e escrita das palavras ainda “desconhecidas”.

Diante dos dados apresentados, pudemos concluir que a professora esteve atenta para propor atividades que auxiliassem seus alunos a consolidar as correspondências entre grafemas e fonemas, como também, refletir sobre a constituição das sílabas em sua estrutura predominante – consoante/vogal-. Como aponta Leal (2004), no percurso de consolidação da base alfabética é muito comum os alunos alfabetizandos buscarem uma regularização quanto à composição das sílabas, apresentando uma tendência a grafar as sílabas de forma canônica (consoante+vogal).

Gradativamente, e, sobretudo, a partir das atividades de reflexão sobre o sistema de escrita vivenciadas pelo alfabetizando, a idéia de que as sílabas podem apresentar constituições diferentes começam a aparecer. Tal compreensão faz com que se esforcem para representar todos os fonemas, e assim elaboram as últimas hipóteses sobre o sistema alfabético.

5.2.2 Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam o livro didático *Português: uma proposta para o Letramento – Alfabetização*

5.2.2.1 Rotina da professora Fabiana

Com o objetivo de melhor compreendermos a prática alfabetizadora de Fabiana, optamos por analisar as observações realizadas nos períodos 1 e 2 de nossa coleta de dados (respectivamente nos meses de março/abril e agosto do ano de 2006), perfazendo um total de 10 aulas.

Desse modo pudemos perceber que a professora organizava sua rotina privilegiando as atividades que objetivavam explorar a apropriação do sistema de escrita alfabética e a leitura de textos dos mais variados gêneros. A tabela a seguir apresenta os dados obtidos com a análise dos protocolos de aula e assim, temos:

Tabela 27: Rotina Professora Fabiana

ROTINA DA PROFESSORA FABIANA – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO/ABRIL E AGOSTO DE 2006											
Atividades/Observações	**Março/Abril**					**Agosto**					**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	
Rotina de boa tarde com exploração de palavras		x	x	x	x	x	x	x	x	x	**9**
Leitura coletiva de palavras		x			x				x	x	**4**
Leitura coletiva de texto	x		x		x	x		x			**5**
Exploração de palavras do texto	x					x		x		x	**4**
Produção de texto		x					x		x		**3**
Exploração coletiva do SEA		x	x		x		x				**4**
Uso do livro didático			x	x							**2**
Correção coletiva de tarefa		x			x					x	**3**
Leitura de histórias pela professora			x				x	x		x	**4**
Desenho	x							x			**2**
Merenda	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**10**
Exploração coletiva do SEA	x						x	x		x	**4**
Parque	x		x			x		x	x	x	**6**
Realização de ficha mimeografada (SEA)	x	x				x		x		x	**5**
Cópia da tarefa de casa	x					x			x		**3**
Tarefa de casa		x			x			x			**3**

Como podemos constatar, a professora Fabiana realizava muitas atividades de leitura de textos com posterior exploração de palavras. Essas explorações visavam, sobretudo, auxiliar os alunos nas reflexões acerca do sistema de escrita e conseqüentemente, na construção de suas bases alfabéticas. Também vimos que do total de 10 aulas analisadas, a mestra realizou atividades de leitura em 8 delas, variando entre a leitura de palavras por parte dos alunos e a leitura coletiva textos.

Dessa forma, buscaremos descrever o conjunto de atividades desenvolvido por Fabiana que objetivavam explorar o SEA.

→ Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Para melhor analisarmos o desenvolvimento das atividades de apropriação do sistema de escrita propostas por Fabiana, apresentaremos, a seguir, uma tabela que cujo objetivo é de contabilizar e classificar tais atividades. As informações exibidas nos permitem ter um panorama geral do que a mestra realizava em sua sala de aula referente ao trabalho com o SEA.

Tabela 28: Atividades SEA: Professora Fabiana

ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DESENVOLVIDAS POR FABIANA - OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO DE 2006											
Atividades/ Observações	**Março**					**Agosto**					**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	
Comparação entre palavras quanto à presença/ausência de letras para auto-avaliação	2		2	2	2	1	1	1		4	**15**
Contagem de letras em palavras				1			1			1	**3**
Contagem de sílabas em palavras						1		1			**2**
Cópia	1					1					**2**
Diferenciação entre vogais e consoantes	1		1	1		1	1		1	2	**8**
Ditado de letras à professora para escrever palavras					1		2				**3**
Escrita de Letras	1						1				**2**
Escrita de palavras	1	2					3			1	**7**
Exploração dos diferentes tipos de letras		2						1			**3**
Exploração gramatical			1	1							**2**
Formação de palavras a partir de letras dadas	1							1	1		**3**
Formação de palavras a partir de sílabas dadas			1					1			**2**
Identificação de letra		1				1	2	5	1	1	**11**
Identificação de letra em posição inicial/final	4					2	1	1	1		**9**
Identificação de sílaba "X" em palavra			1		1						**2**
Identificação oral de rima	1								1		**2**
Leitura de palavras		2		1					3	2	**8**
Partição escrita de palavras em sílaba						1		2			**3**
Partição oral de palavras em sílaba						2					**2**
Produção de rima	1										**1**
Traçado de letra cursiva		2									**2**
Total											**92**

Como podemos observar, as tarefas que tinham por objetivo explorar o SEA apareceram na prática da docente de maneira bastante regular e em quantidade significativa para que possam ser consideradas como *sistemáticas*.

Ainda com base nas informações apresentadas na tabela, nós observamos que a grande maioria das atividades realizadas no primeiro período da coleta de dados se repetiu na segunda etapa e, em algumas situações, com um nível de dificuldade superior, permitindo não apenas que as que haviam terminado o primeiro semestre com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita pudessem consolidar seus processos de alfabetização no segundo semestre, mas também, possibilitou novos desafios aos alunos em hipóteses mais avançadas.

No dia 04/04/2006, Fabiana, propôs aos seus alunos a leitura do poema A Boneca de Pano[68] *. Como o grupo não conseguiu realizar a proposta, a docente modificou sua estratégia e solicitou que um de seus alunos lesse o título da referida poesia. Nesse momento, a criança leu a palavra boneca e questionou à professora porque o E de boneca não possuía acento. A docente, relembrou, então, o que havia dito aos alunos acerca do* ***E*** *e* ***É****, ou seja, para que o som fosse /é/ seria necessário colocar um acento, caso contrário, o som seria de /i/.*

Fabiana solicitou que um de seus alunos viesse ao quadro para escrever uma frase com a palavra boneca. A criança escreveu A BONÉCA DE PANO. A professora solicitou, então, que um outro aluno fosse ao quadro "resolver" o problema e "corrigir" o que havia de errado com aquela escrita. Sem fazer reflexões acerca do "erro", Fabiana entrega o pincel piloto ao aluno que, prontamente corrigiu, escrevendo: A BONÉCA DÉ MILENA (misturando as letras cursiva e de imprensa). Fabiana, ainda sem refletir com os alunos a respeito do que eles escreveram, solicitou a vinda ao quadro de um terceiro aluno para que esse escrevesse a frase ditada por ela e mais uma vez, o aluno não conseguiu escrever a frase solicitada pela professora.

A docente decidiu, então, analisar em conjunto com os alunos as escritas das frases. Na primeira frase (A BONÉCA DE PANO), Fabiana disse aos alunos que faltava o ***É.*** *Logo em seguida, disse ao grupo que o* ***É*** *de bon****É****ca não possuía acento. Disse ainda que o* ***É*** *só deveria ser acentuado se estivesse sozinho. Por fim, Fabiana releu todas as frases em conjunto com seus alunos e ela mesma corrigiu os erros, apagando as palavras incorretamente acentuadas e as reescrevendo já de maneira correta.*

- **Rotina de "Boa-tarde" com exploração de palavras e leitura coletiva de palavras**

As atividades de rotina de chegada à classe com *"boa-tarde" e exploração de palavras* aconteceram de maneira bastante significativa na rotina da docente: 9

[68] A boneca de Pano
Minha Boneca de Pano
Tão fofinha e enfeitada
Sapatinhos amarelos
Encantando a garotada
Colarzinho no pescoço
E trancinha amarela
Com vestidinho roxo
Se transforma na mais bela
És pra mim muito importante
Apesar de estar tão velha
Guardar-lhe-ei como lembrança
Pois serei sempre criança!

entradas para o total de 10 aulas observadas. As atividades do "*boa-tarde"* envolviam a escrita da palavra *rotina*, a contagem do total de alunos presentes em sala, a contagem das crianças divididas em meninos e meninas, a escrita dessas palavras, a marcação de um calendário coletivo e na grande maioria das vezes, a escrita do dia e mês (esse por extenso).

No começo das tardes, Fabiana escrevia as palavras *rotina* e *meninas/meninos,* solicitando que seus alunos a auxiliassem na grafia das mesmas, soletrando as letras a serem usadas. A docente também realizava algumas variações dessa atividade e, em algumas situações, escreveu as palavras intencionalmente de maneira equivocada para que as crianças a "corrigissem" e apontassem as letras necessárias para que a palavra fosse escrita de maneira correta.

Após a escrita de *rotina* e *menina/menino*, a mestra prosseguia suas explorações, selecionando o ajudante do dia e muitas vezes, para tal, ao invés de dizer diretamente o nome da criança, dava "pistas" (tais como: letra inicial do nome, quantidade de letras, etc.) para que os alunos "adivinhassem" quem havia sido o/a escolhido/a. Fabiana também se preocupava em escrever no quadro o dia da semana e mês em que estavam e, dessa maneira, utilizando-se das mesmas técnicas descritas acima, ela pedia ajuda ao seu grupo de crianças para grafar as palavras.

Os extratos de aula selecionados e apresentados abaixo nos permitem melhor visualizar o desenvolvimento dessas atividades em dois momentos distintos, auxiliando-nos a perceber como essa simples atividade de rotina pode ter grande importância para os alunos em processo de apropriação da leitura e da escrita:

No dia 07/08/2006, oitava observação, a professora Fabiana iniciou a aula escrevendo no quadro a rotina do dia e pediu aos alunos que dissessem as letras com as quais ela deveria escrever a palavras *rotina,* mas também, que dissessem palavras começadas com as letras presentes na referida palavra. Enquanto os alfabetizandos diziam as letras/palavras, ela escrevia no quadro, aos poucos, a palavra *rotina,* como podemos conferir:

P: *Qual é aquela letra?*

A: *R* (dizendo o nome da letra)

P: *R de??? Só pode dizer nome de pessoa!*

A: ***R****ayane,* ***R****aquel..*

P: *O de...?*

A: *Ovo!*

P: *Não! é nome de pessoa! uma pessoa que comece com a letra o!*

A: *(silêncio)*

P: *Nome de pessoa...*

A: *De mulher?* (disse um aluno)

P: *De mulher ou de homem, ou de menino ou de menina, que comece com a letra o!*

A: (um aluno respondeu) *Tem não!*

P: *Tem não? Ninguém no mundo que comece com a letra o?*

A: *Jônatas* (disse uma aluna)

P: *Que comece com a letra o!*

A: *Maria (respondeu uma aluna)*

P: *O (com bem ênfase), com a letra o (repetindo a ênfase)!!!! Num acredito que não vai sair nenhuma palavra com a letra o!*

Os alunos respondem em voz relativamente alta que não sabem.

P: *Olívia, Olavo, Osvaldo* (dando ênfase ao som da letra o). Agora *vamos dizer nomes de pessoas com a letra t* (disse o nome da letra).

A: *Talita, Jonatas, Tiago...*

P: *Agora com a letra* ***i****!*

A: *Igreja...*

P: *Vocês conhecem alguma pessoa chamada igreja?*

A: *Índio, Ítalo...*

P: *Vocês conhecem alguma pessoa que se chama índio?*

A1: *Não!!*

A2: *Ítalo, Ivan!!!!*

P: *Agora com a letra n. vai dizer que não tem nome de pessoa... ?*

A: *Natiele... Natália... Natal...*

P: *Eita, vocês conhecem alguém, uma mulher ou um homem que o nome é natal?*
A: *Não* (todos em voz alta)*!*
A: *Natali..*
P: *Neide... Com a?*
A: *Amanda, Adriano, Adriele...*

Ao final da escrita, a professora apenas apontou para a palavra rotina escrita no quadro e os alunos a leram em voz alta e coletivamente. Quando acabaram, ela continuou:

P: Que dia da semana é hoje?

A mestra escreveu a palavra *segunda* no quadro antes que as crianças pudessem soletrá-la e foi apontando, sílaba por sílaba, dizendo cada uma das sílabas para que as crianças as lessem em conjunto:

A: *SE – GUN – DA* (disseram silabando)
P: C*omeça com que letra?*
A: *S* (disseram todos em conjunto o nome da letra)
P: De*pois?*
A: *E*
P: *Depois?*
A: *G – U – N- D – A* (as crianças disseram os nomes de cada uma das letras em voz alta)
P: E *a data?*
A: *Sete!*
P: *Sete de que mês?*

Professora e alunos responderam junto o nome do mês: agosto. Antes mesmo que ela pedisse algo, as crianças puseram-se a soletrar a palavra em questão e a docente retornou-se para o quadro, escrevendo-a à medida que as letras eram ditas pelos alfabetizandos. Ao final, Fabiana encerrou o trabalho sem fazer nenhum tipo de comentário e passou a realização de outra tarefa.

Já no dia 08/08/2006 (9ª observação), a professora iniciou a aula fazendo a chamada oral dos alunos e em seguida escreveu, mais uma vez, a palavra *rotina* no quadro:

P: *A primeira letra é r* (dizendo o nome da letra) *de...*

A: *Rato* (disseram todos em voz alta)

A1: *E de Raquel!*

P: *E a outra é o de...*

A: *Óculos* (todas as crianças disseram em voz alta)

P: *Óculos. Depois vem que letra?A: T* (disseram os nomes das letras)

P: *T de quê?*

A1: *Tatu*

A2: *Televisão*

P: *Depois?*

A: *I* (todos)

P: *I de quê?*

A: *Índio, igreja... (*um tanto inaudível*)*

P: *E depois?*

A: *N* (dizendo o nome da letra) *de navio...*

P: *E aqui* (apontou para a letra a)?

A: *A, de avião.*

P: *A de que, Mirosmar* (essa era uma criança com grande dificuldade*)?*

Mirosmar*: A de avião...*

A1: *Azul*

A2: *Amarelo*

A3: *Abacate*

A4: *Abacaxi*

P: *Quem vai ser o ajudante de hoje?*

A: *"EUUUUUUU"* (responderam todos em coro)

P: *O ajudante de hoje começa com a letra...? Essa* (escreveu a letra g no quadro e apontou apara ela)!!!!!

A: *Gleysson* (as crianças gritaram em coro)

P: *Isso, Gleysson!*

Mais uma vez, ao término das explorações, Fabiana deu início quase que imediatamente a outra atividade.

Os trechos selecionados para análise nos possibilitaram perceber como Fabiana aproveitava as palavras que faziam parte do cotidiano dos alunos e que, devido às explorações sistemáticas realizadas pela docente, haviam tornado-se estáveis.

Sobre o trabalho com palavras estáveis, Leal (2004) aponta que desde o início da alfabetização os professores podem propor atividades em que os alunos possam aprender e ou memorizar um conjunto de palavras e essas, por sua vez, servirão posteriormente como fonte de informação no momento de leitura e escrita de outras. A autora ainda acrescenta que, por exemplo, se as crianças sabem ler e gravar seus os nomes podem valer-se das pistas fornecidas por ele e em atividades de leitura, descobrirão onde estão escritas determinadas palavras porque começam (ou terminam ou ainda compartilham) com as mesmas letras e sons de seu nome.

Desse modo, consideramos que as atividades de "busca" de novas palavras a partir das letras presentes em *rotina*, foi bastante interessante, permitindo aos alunos aprenderem não apenas sobre os nomes das letras, mas também, pensarem em outras palavras e suas respectivas grafias. Fabiana adicionou um grau de dificuldade ao exercício no dia 07/08/2006 as crianças deveriam pensar em nomes de pessoas que também possuíssem as mesmas letras em questão. Mais uma vez, de um lado a professora procurou fazer com que os alunos refletissem sobre a grafia de diferentes palavras, e de outro, o fato de solicitar às crianças que dissessem exclusivamente nomes próprios, contribuía para os alfabetizandos laçarem mão das palavras estáveis de seus repertórios. E foi exatamente isso que as crianças fizeram, pois a grande maioria das respostas dadas envolvia os nomes dos colegas de classe.

Outro ponto que nos chamou atenção na condução do exercício por parte de Fabiana foi o fato de a própria professora ter dado a resposta de como se escrevia a palavra *segunda*, antes mesmo que seus alunos pudessem levantar suas hipóteses. Esse acontecimento nos leva a pensar que a docente acreditava ter lançado um "desafio" além das possibilidades dos alunos, pois a escrita da referida palavra envolvia a grafia de uma sílaba complexa (***gun***).

Assim, a mestra preferiu antecipar um possível erro por parte dos alfabetizandos (o que demandaria como conseqüência, um maior investimento de tempo na reflexão das possíveis formas de escrita da sílaba) e optou em escrever ela mesma a palavra, "incumbindo" seus alunos apenas da missão de nomear as

letras presentes na mesma, exercício esse não difícil de ser feito àquela época do ano (mês de agosto de 2006).

Com base no trabalho desenvolvido por Fabiana nós podemos afirmar que a exploração da *rotina* auxilia os alfabetizandos não apenas na construção da noção temporal/organizacional, mas também, possibilita que todos os momentos de escrita possam servir de situações com boas reflexões sobre o SEA.

- **Leitura coletiva de texto com posterior exploração de palavras**

Fabiana não esteve apenas preocupada com o processo de aquisição da leitura e escrita por parte de seus alunos: a docente demonstrou acreditar ser possível inserir as crianças desde o início da alfabetização em práticas sociais de leitura e escrita. Para tal, contrariando a perspectiva comumente traçada pelos métodos tradicionais, ela organizava sua rotina também contemplando seqüências de atividades envolvendo a leitura de textos que circulam socialmente e, sobretudo, textos dos diversos gêneros do universo infantil (especialmente, poemas e músicas).

Com base naqueles textos, Fabiana desenvolvia atividades de reflexão sobre o sistema, privilegiando algumas características desses gêneros, como por exemplo, a rima e a repetição de palavras. Essas particularidades presentes nos gêneros poesia e música possibilitavam que os alunos pudessem “lê-los” (mesmo que não o fizessem autonomamente), pois o ritmo e musicalidade serviam como apoio à memória e permitiam às crianças fazerem inferências e antecipações de muitas palavras.

Um aspecto interessante da prática dessa docente está no fato da mesma não ter demonstrado uma intenção de trabalhar com determinada família silábica, mas, ficou evidente que a mestra procurava enfatizar, em momentos precisos de sua rotina, uma letra (mais precisamente, uma consoante) específica.

Essa opção evidenciada pela professora não anulava o trabalho com as demais letras e, muito freqüentemente, Fabiana reservava um momento preciso em seu planejamento diário para a realização desse trabalho. As explorações com ênfase em uma letra não aconteciam, por exemplo, nos momentos de escrita, leitura e exploração das palavras da rotina, de leitura de textos, de realização das atividades do livro didático e das demais explorações do SEA que ocorriam ao longo da tarde.

O que nós conseguimos perceber mais concretamente na rotina da professora foi que ela selecionava um texto real, cuja "palavra-chave" (geralmente uma palavra do título ou uma "personagem" do texto) iniciava com a letra que ela desejava enfatizar, o que não significa dizer que Fabiana buscava desenvolver um trabalho baseado nas famílias silábicas, sobretudo porque não havia um "controle" dos textos a serem lidos, muito comuns no método silábico, e as crianças liam palavras compostas por todas as letras, sem necessariamente serem escritas com uma única consoante e vogais variadas, como por exemplo, as palavras Fafá, bebê, Coca, boi, feio etc.

Vejamos a seguir como a professora realizou a leitura coletiva de um texto, durante uma semana em que ela desejava enfatizar a letra **F**, seguida de explorações do SEA:

No dia 16/03/2006, nossa primeira observação, Fabiana deu continuidade a uma atividade que havia sido iniciada no dia anterior, relendo juntamente com os alunos a poesia *A Foca*[69], de *Vinícius de Moraes* (assim como no poema transcrito abaixo, a mestra havia considerado as três primeiras estrofes, de um total de cinco). Para tal, a mestra afixou à parede um cartaz com o referido poema (cujas rimas já estavam destacadas, revelando que o texto já havia sido trabalhado anteriormente) e disse aos alunos que ela o leria em voz alta uma vez e convidou os alfabetizandos a fazê-lo juntamente com ela:

P: *A gente tá vendo a poesia da foca, não é?*
A: *É (disseram em coro)!!!!!*
P: *Vamos ler?*

[69] **A Foca – Vinícius de Moraes**
Quer ver a foca
Ficar feliz?
É pôr uma bola
No seu nariz
Quer ver a foca
Bater palminha?
É dar a ela
Uma sardinhaQuer ver a foca
Comprar uma briga?
É espetar ela
Bem na barriga
[...]

No momento em que as crianças leram muitas não conseguiram acompanhar a leitura coletivamente e assim, Fabiana apontou com sua régua para a poesia e foi lendo conjuntamente com seus alunos. Assim sendo, eles puderam apoiar-se não apenas no texto escrito e na presença de rimas fáceis de serem memorizadas e inferidas, mas também na própria leitura oralizada da professora. Ao final da primeira estrofe, a docente perguntou aos alunos:

P: *Quais foram as duas palavrinhas (*antes que ela pudesse concluir sai frase, foi interrompida por um aluno)...
A: *feliz e nariz* (logo em seguida, o restante do grupo repetiu o que foi dito inicialmente pelo primeiro aluno).
P: *Vamos outra!*

As crianças leram junto com Fabiana mais um trecho do poema e ao final da segunda estrofe, antes que a professora perguntasse quais palavras rimavam, os alunos logo disseram:

A1: *Palminha e...*
A2: *palminha e sardinha!!!!*
Todos: *Palminha e sardinha!!!!*
P: *Isso!!! Vamos ver a outra?!?*

Professora e alunos lêem a terceira estrofe. Ao final, antes que Fabiana dissesse algo, um aluno falou:

A: *Espetar ela...*

Imediatamente em seguida, outras crianças disseram:

A: *Barriga e briga* (alguns alunos respondem primeiro "barriga", outros "briga e a maioria, "briga e barriga")!!!!!!
P: *Briga é?*
A: *Barriga!!*

P: *Mas Lucas tava dizendo que é "espetar ela". É "espetar ela"?*

A: (em coro) *não!!!*

P: *Duas palavrinhas é... Olha só, é briga e ...?*

A: *Barriga* (todos juntos)*!*

Como a poesia não estava completa e Fabiana desejava continuar a identificação das rimas, ela se utilizou de outras palavras exploradas, muito provavelmente em textos já trabalhados com seu grupo de alunos em aulas anteriores que, por questões cronológicas, não foram por nós observadas. Assim, a mestra perguntou:

P: *Vamos pensar na palavrinha que rima com rede?*

A: *Rede e parede*

P: *Rede com...?*

A: *Parede.*

P: *Vamos pensar em outra: pato!*

A: *Sapato.*

P: *Então vamos pensar na palavra coração.*

A: *Paixão!!!!*

P: *Agora a gente vai ver a palavrinha porta. porta... vamos pensar numa palavrinha que rime com porta.*

a: *faca, tia.*

P: *Que rime* (dando ênfase a palavra rime)*, que tenha o mesmo som no final. Porta...*

A: *Faca*

P: *Que rime com porta!!!*

Os alunos ficaram confusos, citaram nomes de palavras na tentativa de acertar o que estava sendo pedido pela professora.

P: *Vê, se uma palavra pra rimar com a outra tem que terminar... O final da palavra tem que ter o mesmo som, como assim: fe- liz na – riz* (dando ênfase na sílaba final das palavras). o *som final da palavra ficou igual? Feliz...*

A: *Nariz!!!*

P: *Assim, palminha com...?*

A: *Sardinha.*

P: *Terminou igual?*

T: *Terminou!!!!*

P: *Palminha... Sardinha... Terminou?*

T: *Terminou.*

P: *E aqui?? Briga...Barriga... Terminou? Terminou briga e barriga?*

A: *Terminou.*

P: *Rede com...*

T: *Parede.*

P: *Combinou?*

T: *Combinou.*

P: *Pato com sapato. Combinou?*

T: *Combinou.*

P: *Foca e foco é igual? (*escreveu as palavras e as leu silabando*). Vou fazer de novo Willian, você acha que foco e foca... Que o final de foco e foca são iguais?*

Todos: *não!*

P: *Não né, William? e por quê?*

William: *porque num é igual.*

P: *Você sabe me dizer assim, por que foco e foca não são iguais? olha pra cá (aponta para as palavras escritas no quadro).*

W: *Tem o* ***o****!!*

P: *E em cima tem o quê?*

W: *O* ***a***

P: *Se em cima tem foca e termina com A, embaixo termina com o, então não pode ser a rima, não é?*

A: (todos em coro) *É!!!!!!!!!!*

Após essa resposta das crianças, Fabiana não continuou a exploração, encerrou essa atividade e passou a realizar um novo exercício.

Como vimos, as atividades de leitura de texto ocorreram em número de 5, enquanto que a de explorações de palavras saídas do texto perfizeram um total de 4. No entanto, se olharmos mais atentamente para a tabela que apresenta as atividades desenvolvidas por Fabiana, perceberemos que professora “aproveitava” os mesmos textos para explorá-los em dias diferentes, sob aspectos ainda não

trabalhados, ou que, segundo sua apreciação, ainda necessitavam de um maior investimento.

Outro aspecto que desejamos destacar está na forma pela qual a docente desenvolvia a atividade de leitura coletiva: em um primeiro momento, Fabiana lia o texto sozinha e em voz alta para que as crianças pudessem saber o que e como deveriam ler. Já em um segundo momento, ela propunha aos alunos de lerem coletivamente, apoiando-se em suas memórias e também acompanhando com os olhos os movimentos que a professora fazia de posse de uma régua, apontando para o texto o que estava sendo lido. Em outras situações, ela mesma iniciava a leitura de uma frase em voz alta e aguardava que os alfabetizandos a completassem, ou ainda, o texto era lido em conjunto por todos.

Com relação à exploração de palavras advindas dos textos, nos pudemos perceber que Fabiana realizava atividades que despertavam para as habilidades fonológicas, solicitando, freqüentemente, às suas crianças de identificarem e localizarem palavras rimadas.

Nesses momentos, ela costumava selecionar algumas palavras do texto, geralmente as que os sons eram de fato parecidos, ou ainda, uma palavra que pudesse ser usada como "palavra-chave" (como no caso de *foca*), ou palavras presentes nos títulos dos textos.

Podemos afirmar, desse modo, que a professora possuía uma verdadeira preocupação em contextualizar as atividades de apropriação com o trabalho a partir de textos reais, possibilitando também que as crianças refletissem sobre algumas características dos gêneros poema e música, como por exemplo, a presença do ritmo, sonoridade e rimas.

- **A correção coletiva de tarefas**

A correção das tarefas correspondeu, de maneira geral, a última etapa do trabalho que envolvia a leitura de textos, a posterior exploração de palavras extraídas do mesmo, como também a execução de exercícios mimeografados ou coletivos no quadro de giz, numa espécie de "chamada oral" voluntária cujas crianças "candidatas" deveriam responder a alguns exercícios de apropriação do sistema de notação alfabética.

A dinâmica de correção das atividades deu-se de duas formas: para a primeira delas, quando se tratava de uma atividade mimeografada, Fabiana reproduzia no quadro a tarefa tal e qual ela estava impressa no papel. Antes de passar à correção propriamente dita, a professora questionava seus alunos acerca das respostas que haviam dado aos seus exercícios individuais e solicitava que alguns deles viessem ao quadro para responderem a atividade reproduzida no mesmo.

A segunda forma de correção de atividade referia-se às exercícios coletivos e elaborados por Fabiana diretamente no quadro e mais uma vez, as crianças que desejassem poderiam executá-las diante do grande grupo e aguardar a aprovação da professora acerca de suas hipóteses.

Em outros momentos, Fabiana mesma colocava as respostas corretas e solicitava que os alfabetizandos verificassem seus trabalhos, mas como a grande maioria ainda não possuía autonomia para realizar uma correção adequada, a mestra observava alguns cadernos ou chamava algumas crianças em seu bureau para conferir e intervir quando necessário.

Nós acreditamos que essa correção coletiva realizada pela professora era feita de modo a possibilitar, a um maior número de crianças possível, o confrontamento de diferentes idéias acerca do sistema de notação alfabética. Também, era a nosso ver, um espaço privilegiado na rotina para que os alfabetizandos pudessem “verificar” suas hipóteses de escrita partilhassem suas dúvidas e descobertas com o restante dos alunos da classe.

- **Realização de atividades do livro didático e de fichas mimeografadas fabricadas com o objetivo de explorar o SEA**

O livro didático foi utilizado em duas situações, ambas no primeiro semestre e as atividades realizadas envolveram a leitura de um poema (Dora, Sônia Junqueira) e a realização de uma seqüência de atividades envolvendo a apropriação do SEA e o poema supracitado.

Em uma conversa informal, Fabiana relatou que não gostava do livro didático que havia recebido para trabalhar com seus alunos naquele ano, apontando, entre outras coisas, que o mesmo era confuso, os projetos sugeridos não eram

interessantes e as atividades para ensinar a ler e escrever eram escassas e desinteressantes.

Embora nós tenhamos observado o uso desse material em apenas duas ocasiões do total de 10 aulas observadas, tivemos a oportunidade de folhear o manual didático em outros momentos do período da coleta de dados, sobretudo, na terceira etapa da mesma e constatarmos que apesar das críticas, a professora continuava fazendo uso do mesmo e tentando, à sua maneira, selecionando algumas páginas com tarefas interessantes a serem executadas e excluindo outras.

Vejamos a seguir a transcrição de um trecho da aula de Fabiana em que ela fez uso do seu livro didático:

- **Exploração coletiva do SEA e realização de ficha mimeografada: o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética**

Embora não desejemos aqui analisar as atividades relativas ao SEA[70], gostaríamos de salientar que as mesmas apareceram com uma grande freqüência na prática alfabetizadora de Fabiana: um total de 13 entradas foram contabilizadas, ou seja, em 10 observações, Fabiana realizou atividades de apropriação do sistema de escrita em todos os dias e na grande maioria das situações, mais de uma vez ao dia.

Essa informação pode ser confirmada a partir dos dados disponibilizados na tabela que, entre outras coisas, apontam para um trabalho de exploração do sistema notacional independente do já realizado com as palavras advindas dos textos, ou da escrita rotina e mesmo do uso do livro didático. Se adicionarmos todos os valores relativos ao trabalho de ensino da leitura e escrita inicial, obteremos o total de 30 atividades feitas, ou seja, uma variedade de mais de 3 exercícios distintos por dia.

Para melhor compreendermos como eram desenvolvidas as atividades de exploração do sistema alfabético desenvolvidas a partir da realização de fichas mimeografadas (e antes de passarmos para a sessão seguinte que buscará contabilizar e analisar unicamente as atividades relativas à apropriação do sistema

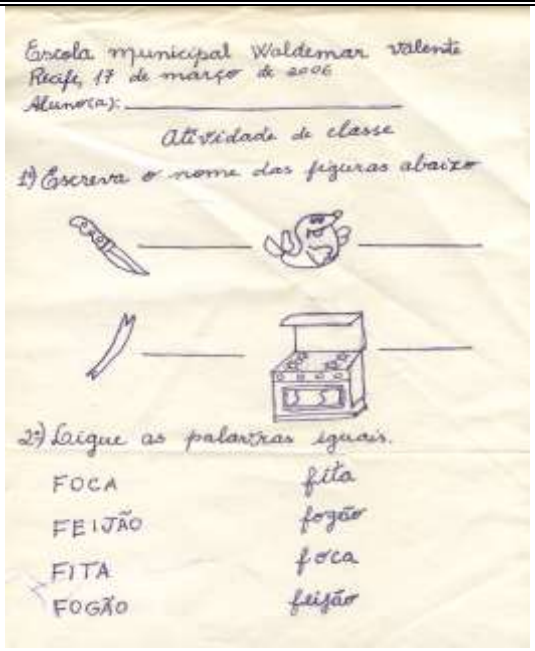
[70] Na próxima sessão desse tópico, deter-nos-emos em apresentar e discutir acerca das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas por Fabiana.

de escrita desenvolvidas por Fabiana), selecionamos uma situação em que a docente propôs a execução de uma delas:

No dia 17/03/2006 (nossa segunda observação), Fabiana, desenvolveu uma série de atividades, a saber:

- escrita coletiva no quadro da rotina;
- leitura coletiva de cartelas contendo palavras cujas sílabas iniciais começavam com **fa**, **fe**, **fi**, **fo** e **fu**;
- produção coletiva de uma história a partir das palavras presentes nas cartelas;
- listagem coletiva de outras palavras onde as referidas sílabas aparecessem;
- treino livre e individual no quadro de giz dos traçados da letra f na cursiva ( );
- classificação pelas crianças no quadro de giz das palavras da lista em colunas de acordo com a presença das sílabas.

Às 16h45, quando finalizou as atividades supracitadas, a docente propôs a execução de uma atividade mimeografada que objetivava explorar o SEA. Antes que os alunos começassem a realização da mesma, Fabiana pediu que todos colocassem seus nomes e enquanto as crianças o faziam, ela foi ao quadro e reproduziu o primeiro quesito da atividade no quadro, tal e qual ele se apresentava na ficha.


Escola Municipal Waldemar Valente
Recife, 17 de março de 2006
Aluno(a): _____
Atividade de classe
1) Escreva o nome das figuras abaixo
_____ _____
_____ _____
2) Ligue as palavras iguais.
FOCA — foca
FEIJÃO — feijão
FITA — fita
FOGÃO — fogão

Quando todos tinham acabado de colocar seus nomes, ela solicitou que o grupo prestasse bastante atenção e, em voz, alta, disse o nome de cada uma das gravuras que aprecia na tarefa. Ao término, informou às crianças que elas poderiam começar a realização da atividade e que não se esquecessem de usar a letra cursiva. à medida que os alunos iam tentando escrever as palavras e tinham dificuldades, a professora usava a estratégia de pronunciar as sílabas de cada uma das palavras, dando ênfase nas vogais e consoantes conhecidas pelos alfabetizandos.

A docente continuou utilizando dessa estratégia até que todas as crianças tivessem acabado suas tarefas. Ao final, Fabiana distribuiu uma folha de ofício pra que cada criança desenhasse uma foca.

- **Realização de atividades do livro didático *Português – uma proposta para o letramento***

A tabela da rotina de Fabiana nos oferece um panorama geral das atividades desenvolvidas em sua sala de aula e nos indica que, diante da diversidade de exercícios propostos, a realização de atividades do livro didático e de fichas mimeografadas com o intuito de explorar o sistema de escrita, aconteceu com uma

freqüência bastante significativa: do total de 10 dias, o manual foi usado 4 vezes e as fichas mimeografadas em 7 dias diferentes. Assim, com o objetivo de analisarmos como a docente fazia uso do manual em sua prática, selecionamos uma situação de realização de atividade a partir do mesmo e vamos explicitá-la a seguir:

No dia 07/08/06, 8ª observação, Fabiana solicitou que seus alunos abrissem seus livros na página 60 e antes de realizar a atividade propriamente dita, ela procedeu a algumas explorações relativas ao sistema de escrita alfabética.

Assim sendo, a docente escreveu no quadro a palavra LOBISOMEM e fez algumas perguntas aos alunos, sobretudo às crianças com maior dificuldade: para Mirosmar e Ana Clara (dois alunos com grandes dificuldades no reconhecimento e nomeação das letras), Fabiana solicitou que eles indicassem com qual letra a palavra começava, assim como, que dissessem os nomes das letras presentes em LOBISOMEM.

No entanto, como os alfabetizandos não conseguiram dar a resposta correta, a docente não avançou nas explorações e optou por escrever uma segunda palavra (Saci) e retomar a atividade de nomeação das letras. Dessa vez, intercalando entre questões para o grande grupo de crianças e para os alunos em dificuldade, a mestra possibilitou que todos participassem e ao final, diante da resposta certa para a palavra SACI, a docente retomou para "LOBISOMEM" e questionou as duas crianças sobre os nomes das letras. Assim, Fabiana deu continuidade ao trabalho e enumerou cada uma das letras que compunham aquelas duas palavras e, logo em seguida, estendeu o exercício para outras crianças também em situação dificuldade: com sua régua apontando para os números, ela foi solicitando que os alfabetizandos dissessem em voz alta os nomes das letras, sempre informando aos alunos que sabiam a resposta que não o indicassem.

Cerca de 10 minutos depois, ela variou a proposição e solicitou ao grupo com maio domínio do SEA que dissesse uma palavra começando com cada uma daquelas letras de LOBISOMEM e SACI. Quando esse grupo conclui, Fabiana retornou para Mirosmar e perguntou qual daquelas duas palavras era a maior. O aluno permaneceu em silêncio e ela acrescentou dizendo que a maior era a que tinha mais letras. Mesmo diante da "pista" fornecida pela professora, o aluno não consegui das a resposta correta e a professora, dessa vez, pediu grande grupo que desse a solução.

Foi só depois dessas explorações que a docente solicitou aos alunos que abrissem seus LD na página 60. O Exercício era o seguinte:

Fabiana então solicitou que as crianças lessem as duas palavras dentro do quadrinho e ao final, explicou como o exercício deveria ser feito, sem ler os enunciados. Ela reproduziu a atividade no quadro e foi, passo a passo, realizando-a com as crianças. Ao final, Fabiana pediu ainda a Mirosmar que fosse ao quadro colocar as respostas corretas dos exercícios: os colegas ditavam e ele, com auxílio da professora, escrevia. Ao final da correção coletiva, as crianças se prepararam para irem embora.

Como pudemos perceber, embora Fabiana tenha realizado a atividade da mesma forma como ela havia sido estrategicamente planejada, ela fabricava outras atividades antes de dar início a tarefa do LD. Desse modo, ela garantia uma maior exploração do sistema de escrita alfabética que inicialmente não havia sido planejada pelas autoras. Além disso, na sua fabricação, a docente ainda construía tarefas com níveis diferenciados e, ao mesmo tempo que possuía uma única tarefa em sue livro, ela garantia a execução de tarefas diferenciadas em momentos como esse, promovendo um ensino mais ajustado às necessidades dos seus alfabetizandos.

5.3 PRÁTICA DESENVOLVIDA PELA PROFESSORA CLAUDIA

Para análise da prática da professora Claudia, selecionamos um total de 9 aulas desenvolvidas pela docente e por nós observadas no período de abril (período 1) e setembro (período 2) do ano letivo de 2006. A realização dessas observações nos permitiu concluir que a referida professora construía a sua prática docente de alfabetizadora por meio da vivência de uma rotina clara e bem definida. Essa rotina

incluía diversas atividades que objetivavam explorar aspectos relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética, como também, a leitura de textos.

Desse modo, observamos a realização de atividades, tais como o trabalho de escrita e leitura coletiva de uma agenda diária que apontava as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e a exploração de palavras que a compunham; o trabalho de leitura de textos com posterior exploração de palavras retiradas dos mesmos; a execução de fichas mimeografadas elaboradas pela própria mestra; a leitura de histórias pela professora e o manuseio livre de livros de literatura infantil, entre outros. A tabela a seguir permite-nos melhor visualizar a construção da rotina de alfabetização desenvolvida por Claudia:

Tabela 29: Rotina da professora Claudia

ROTINA DA PROFESSORA CLAUDIA – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE ABRIL E STEMBRO DE 2006										
Atividades/ Observações	**Abril**					**Setembro**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	
Escrita da rotina de atividades do dia/calendário no quadro pela professora	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**9**
Exploração de palavras da lista de atividades da rotina	x			x				x		**3**
Leitura da rotina pelas crianças	x	x	x	x	x		x	x	x	**8**
Uso do livro didático (SEA)							x	x	x	**3**
Leitura de texto pela professora com crianças acompanhando				x	x	x				**3**
Exploração do SEA	x	x	x	x					x	**5**
Realização de ficha mimeografada (SEA)	x		x	x	x	x			x	**6**
Leitura livre de livros de literatura			x		x	x			x	**4**
Merenda	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**9**
Leitura de história pela professora	x	x				x	x		x	**5**
Exploração de palavras a partir das histórias	x	x							x	**3**
Realização de ficha mimeografada (SEA)	x			x						**2**
Jogos/massa de modelar livre	x		x		x					**3**
Recreio	x	x	x			x		x	x	**6**
Leitura de história pela professora	x	x	x		x			x		**5**
Releitura coletiva da rotina de atividades do dia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**9**

Como podemos constatar, a professora Claudia realizou uma seqüência de atividades que envolviam aspectos variados, indo desde à leitura e exploração de textos, como também, a realização de exercícios com o objetivo de trabalhar a apropriação do sistema de escrita. No que se refere a essas atividades, salientamos que as tarefas de SEA receberam uma atenção especial na prática dessa docente, tendo ocorrido diariamente e, assim sendo, optamos por primeiramente descreveremos as *atividades de rotina* desenvolvidas por Claudia de maneira mais

geral para, posteriormente, centrarmos nossa atenção na análise das atividades realizadas com base nas tarefas fabricadas pela própria mestra e outras presentes no livro didático e que tinham por objetivo central o ensino da leitura e da escrita.

- **Atividades de exploração da Rotina diária (escrita da rotina no quadro pela docente; exploração de palavras utilizadas para listar as atividades que compunham a rotina diária; leitura da rotina pelas crianças; contagem de crianças; explorações matemáticas; e releitura da rotina ao final de cada dia de aula)**

Todos os dias Claudia realizava, no início das tardes, uma listagem no canto direito de seu quadro que buscava, entre outras coisas, construir uma espécie de "roteiro" das tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos durante o período em que estavam na escola. Dessa forma, a professora ia ao quadro e listava a seqüência de atividades a serem realizadas, aproveitando esses momentos para explorar aspectos ligados à apropriação do SEA[71] e realizar atividades de contagem dos alunos tendo em vista o trabalho com a matemática.

Comumente, a docente pedia "auxílio" às crianças para escrever determinada palavra, fosse ela o dia da semana, fosse ela o mês em que estavam, ou mesmo, as palavras *meninas/meninos* que também se prestariam ao trabalho de exploração matemática, com a contagem do quantitativo de alunos presentes em sala a cada dia. Os alunos, por sua vez, concentravam-se em soletrar as letras das palavras que Claudia solicitava "ajuda", em explicitar as diferenças entre as escritas das palavras meninas e meninos, como também, em contar os alunos presentes em sala, considerando primeiramente o quantitativo relativo a cada um dos sexos e posteriormente, a adição do total de crianças.

Uma vez escrita, a rotina não mais era apagada do quadro e servia de "agenda" para que a docente e, sobretudo, as crianças, pudessem se "guiar" e freqüentemente a docente questionava os alunos sobre as tarefas que ainda deveriam ser executadas, permitindo que ao longo da tarde as crianças recorressem à listagem e fizessem a leitura da mesma. Ao final das tardes, a mestra também se preocupava em reler a rotina coletivamente com os alunos e avaliar quais atividades

[71] Essas atividades serão descritas e contabilizadas de maneira mais detalhada na sessão seguinte.

haviam sido realizadas (ou não), os eventuais motivos que levaram ao descumprimento da listagem, quais atividades as crianças preferiram realizar e uma espécie de avaliação oral coletiva com auto-avaliação oral acerca do comportamento/disciplina dos alunos.

Observemos a seguir um extrato de aula em que a mestra solicitou aos alunos que a "auxiliassem" na escrita da rotina:

No dia 07/04/2006, primeiro dia de observação da dinâmica de sala de aula de Claudia, a professora iniciou as atividades da tarde solicitando que as crianças lessem as palavras que ela escrevia no quadro. Como já fazia parte da rotina internalizada de seus alunos a leitura coletiva da "agenda" com a lista de atividades a serem desenvolvidas, os alunos realizaram a leitura sem dificuldades e ao final, a docente aproveitou para completar o calendário (que também fazia parte das atividades de rotina) com auxílio dos alunos. Para tal, Claudia solicitou:

P: *Que dia da semana é hoje?*

Os alunos responderam todos em voz alta e nós pudemos escutar quando alguns disseram "sexta-feira" enquanto outros afirmavam ser "terça-feira".

P: *Hoje é sexta-feira, isso. Vamos cantar? (Claudia deu início a cantoria de uma música que explicitava os dias da semana. as crianças acompanhavam a professora em voz alta).*

Ao final, a mestra continuou:

P: *Isso!!! E Agora? Como é que eu escrevo o nome sexta?*
A: *(*é inaudível)
P: *como é que eu escrevo o nome sexta? Com qual letra? Heim, gente?*
A: *"c" (dizendo o nome da letra).*
P: *Não! Não é esse o nome da letra de sexta! Como é que eu escrevo? Com que letrinha eu escrevo "sexta"?*
A: *"e"; "c" (as crianças respondem, todas ao mesmo tempo o que acaba por tornar a escuta muito difícil, por parte da pesquisadora do que era dito pelos alfabetizandos).*

P: *Ahhh! Começa com a letrinha que parece com a letrinha "c", que tem o som parecido com "c". Que letrinha é?*

A: *Os alunos continuaram a responder coletivamente e embora a qualidade da escuta estivesse prejudicada pelas respostas em voz alta, conseguimos perceber que um grande número de alfabetizando acreditava no fato da referida palavra começar com a letra "e", enquanto outra parte do grupo de alunos verbalizava que "sexta" começava com a letra "a". Diante da resposta incorreta dos alunos, Claudia continuou a exploração:*

P: *Que letrinha é essa aqui (apontando para a letra "s" exposta em um cartaz presente em sala de aula)? Como ela se chama?*

A: *(alguns alunos conseguiram identificar a letra corretamente e disseram seu nome)*

P: *E pra fazer se,* ***se*** *(pronunciou a sílaba com bastante ênfase)? Pra poder ficar* ***se****, que letrinha vou usar depois do "s"?*

A: *"e"!!*

P: *Isso! Letrinha "e", muito bem!! Agora eu coloco o "x", vê? "****SEX****"...*

A: *"****TA****" (as crianças completaram a palavra iniciada pela professora dizendo a sílaba que a finalizava e logo em seguida soletraram espontaneamente a sílaba ta).*

p: *muito bem!* ***SEX-TA****-feira*

A professora repetiu a palavra pausadamente à medida que a escrevia no quadro, tentando fazer os ajustes entre a pauta sonora e a pauta escrita de uma maneira bastante explícita para que seus alunos pudessem percebê-lo. No entanto, no momento de escrever a segunda palavra (feira) Claudia preferiu não realizar nenhum tipo de exploração e ela mesma escreveu a palavra no quadro. Em seguida, continuou:

P: *Agora vamos ver o dia do mês! Ontem foi dia 6 e hoje é...?*

A: *7!!!*

P: *De que mês mesmo?*

A: *De 2006!*

P: *2006 é o* ***ano*** (dando ênfase à palavra). *Eu quero saber o mês! A gente tava no mês de março, agora a gente ta no mês de...?*

A: *Abril (a grande maioria acerta o nome do mês).*

P: *Abril começa com que letra?*

A: a

P: *Isso!* ***A****,* ***A****-bril!*

Seguindo a mesma estratégia de falar pausadamente a sílaba que desejava colocar em evidência (como no caso da palavra "sexta"), a professora mais uma vez escreveu a palavra buscando destacar a relação entre a pauta sonora e a escrita (mesmo que de maneira implícita). Ao final, ela mesma leu a palavra e abril e deu início à escrita de outra:

P: *Que nome é esse que eu tô escrevendo?*
A: *Menino!!!*
P: *Como foi que vocês descobriram que era* ***menino****?*

Os alunos dão algumas respostas, mas é inaudível. No entanto, quando todos já estavam em silêncio, uma criança disse:

A: *Porque tem o* ***o****!!!!*
P: *Porque tem o* ***o*** *no final, né? Vamos ler a palavra?*

Claudia então deu início à leitura da palavra **menino** e utilizou mais uma vez a estratégia de fazê-lo de maneira silabada para que a crianças pudessem perceber as relações entre o falado e o escrito. Ela ainda enfatizou o som do **o** no final da palavra (uma vez que essa tinha sido a "pista" que possibilitou aos alunos identificarem que se tratava de menin**o** e não menin**a**), passou a realizar explorações matemáticas e ao final dessas, a mestra deu início a outra atividade.

Como vimos no desenvolvimento de sua aula, Claudia parecia estar preocupada com dois aspectos principais: 1) auxiliar na construção da autonomia por parte de seus alunos e para isso, possibilitava que as crianças participassem não apenas da construção das rotinas das aulas, mas também que pudessem gerir o tempo que dispunham para realizarem as tarefas, que fossem capazes de se auto-avaliarem e dessa forma poderem, gradativamente, auto-regularem suas aprendizagens; 2) possibilitar a todo momento que as crianças pensassem na leitura e escrita de palavras significativas, como também, refletissem acerca das relações entre grafemas e fonemas, os nomes das letras, as diferenças e semelhanças entre

palavras de acordo com a presença/ausência/quantidade de letras nas mesmas, dentre outros.

Desse modo, toda situação de elaboração coletiva da rotina servia, também, para ensinar acerca do sistema de escrita alfabética e seus princípios.

- **Leitura de livros de literatura infantil pela docente e leitura livre pelas crianças**

A leitura de livros de literatura infantil para os alunos fazia parte da rotina de alfabetização de Claudia e pudemos acompanhar o desenvolvimento dessa atividade em todos os dias nos quais realizamos as observações de sua dinâmica de sala de aula nos períodos 1 e 2 de nossa coleta de dados[72]. Em algumas situações, presenciamos, inclusive, a leitura de mais de um livro por dia, realizada em dois horários distintos, como ocorreu nos dias 07 e 10 de abril de 2006 (primeiro e segundo dias de observação, respectivamente). Os momentos de leituras ocorriam freqüentemente após a merenda (antes que as crianças fossem ao parque recrear) e também na volta do recreio, minutos antes do encerramento das atividades da tarde. Nessas situações, a docente sentava-se geralmente em uma cadeira, solicitava que seus alunos sentassem no chão para que todos pudessem visualizar o livro a ser lido.

De acordo com as informações fornecidas pela docente em conversas informais, a escolha dos livros dava-se de quatro maneiras principais. A primeira dela baseava-se no próprio conhecimento de Claudia acerca da qualidade dos livros. A professora também estimulava as crianças a trazerem de suas casas os livros que possuíssem em casa para que esses pudessem ser lidos por ela e compartilhados com o restante do grupo. A mestra também afirmou que lia histórias sugeridas por suas colegas de profissão e que muitas vezes os livros chegados à escola eram trazidos, a título de empréstimo, de outros espaços educacionais.

As temáticas dos livros de literatura infantil variavam bastante e pudemos perceber que em muitos casos as mesmas possuíam relação com alguma data comemorativa ou “projeto” trabalhado por Claudia (como foi o caso da leitura de

[72]Relembramos ao leitor que por motivos de ordem metodológica consideramos para análise nesse capítulo apenas os dados coletados nos períodos 1 e 2 de nossa observação.

lendas no período da comemoração do folclore, em agosto) e que em outras vezes a professora os escolhia no “desejo” de que seus alunos pudessem desfrutar do prazer de escutar uma história.

Nós também observamos que a professora possibilitava aos seus alunos a leitura livre de livros de literatura infantil ao final da realização das atividades quando ainda havia tempo disponível. Dessa forma, Claudia disponibilizava no chão em cima de um pequeno tapete e dentro de uma pasta plástica livros diversos e os alunos podiam escolhê-los livremente e realizarem a leitura dos mesmos individualmente, ou ainda em duplas e pequenos grupos, sem que a professora interferisse ou realizasse tomadas das leituras e ou atividades a partir dos livros lidos.

- **Realização de atividades em fichas mimeografadas fabricadas pela docente com o objetivo de explorar o SEA**

Embora já tenhamos salientado que trataremos das questões relativas ao sistema de escrita alfabética na sessão seguinte, gostaríamos de apresentar, de maneira mais ampla e geral, outro aspecto muito recorrente na prática docente de Claudia: a execução de fichinhas mimeografadas para trabalhar os princípios do sistema de escrita.

A professora realizou atividades com fichinhas fabricada por ela mesma em 6 dias diferentes e, na grande maioria das vezes, ela distribuía por dia duas tarefas desse tipo. Muitas delas centravam-se na exploração de temáticas semelhantes, como por exemplo, um poema poderia muito bem ser retomado em duas fichas diferentes, com propostas distintas, mesmo que objetivassem trabalhar a apropriação do sistema. Como a realização das mesmas demandava cerca de 10 minutos, comumente a professora solicitava que as crianças realizassem as fichas de maneira geminada e essencialmente antes do horário da merenda, pois os alunos estavam mais “concentrados” no início das tardes, como nos disse a mestra por meio de conversas informais em que ela explicitava espontaneamente suas opções pedagógicas.

A execução dessas atividades também seguia um padrão bem claro e sistemático, indicando a preocupação que a docente tinha com primeiro explicar os comandos a serem realizados, com a exploração coletiva dos aspectos relativos ao

sistema de escrita e apenas posteriormente solicitar que as crianças executassem de fato a tarefa. Os exemplos a seguir descrevem bem a sistemática de execução das tarefas proposta por Claudia:

No dia 07/04/2006, primeira observação da dinâmica de sala de aula da professora Claudia, observamos a execução de duas atividades fabricadas pela docente e propostas aos alunos através de fichas mimeografadas que foram realizadas em dois horários distintos da rotina: a primeira atividade ocorreu às 14h55 (antes do horário da merenda) e a segunda às 15h30 (após o horário da merenda e antes do recreio no parque).

Desse modo, Claudia distribuiu o primeiro exercício (que solicitava dos alunos a identificação oral de aliteração) e pediu aos alunos de escreverem seus nomes e que aguardassem para realizarem a ficha coletivamente. Assim, antes da execução da primeira atividade propriamente dita, a professora leu o enunciado em voz alta e pronunciou as sílabas iniciais dos nomes de cada uma das figuras presentes no exercício e que deveriam analisadas. Depois, a mestra solicitou que as crianças dissessem quais figuras tinham os nomes começados com o mesmo som e diante da resposta positiva de seu grupo, ela "autorizou" as crianças a marcarem a primeira figura e disponibilizou alguns segundos para os alunos marcarem-na e só depois disso passaria à segunda gravura e assim sucessivamente.

Os alunos com maior dificuldade necessitaram de um tempo maior para executarem a tarefa, enquanto outros já capazes de analisar fonologicamente as sílabas iniciais das palavras e tendo compreendido o objetivo da tarefa, executaram-na sem aguardar o tempo solicitado pela professora.

Claudia, por sua vez, avançava conjuntamente com os outros alunos que, em sua grande maioria realizou as questões concomitantemente com as suas explicações. Desse modo, algumas crianças terminaram a atividade mais rapidamente e a mestra, diante dessa situação, lançou mais um desafio aos alunos que já haviam concluído e pediu que eles escrevessem os nomes dos objetos representados pelas figuras. o pequeno grupo começou a escrita sem demora enquanto a docente finalizava a atividade com o restante dos alunos que, em um segundo momento, também passou a

escrever os nomes dos objetos representados na tarefa.

A docente circulou entre as bancas observando como a tarefa estava sendo realizada e auxiliou mais diretamente os alunos com dificuldade na escrita de palavras. Diversas crianças demonstraram utilizar palavras estáveis (como a palavra *menina*) expostas pela sala na tentativa de escreverem os nomes das figuras presentes nas tarefas e a docente reforçou essa estratégia, partida espontaneamente dos alunos, indicando que nas paredes da sala havia muitas pistas de como se escreviam as palavras.

Pouco depois a merenda chegou e como o tempo previsto para a execução da atividade não envolvia, inicialmente, a escrita de palavras, a mestra também não teve tempo de fazer a correção coletiva das escritas e sendo assim, recolheu as fichas e as crianças foram lanchar.

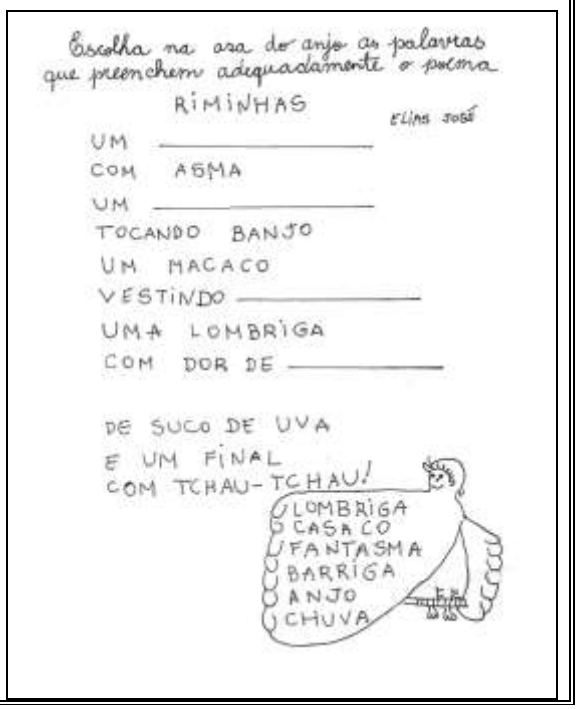
Após a merenda, nessa mesma tarde, Claudia procedeu a execução de mais uma atividade mimeografada com o objetivo de explorar questões relativas à apropriação do sistema.

Mais uma vez, a execução da atividade dividiu-se em duas etapas distintas: o primeiro momento reservado às explorações coletivas no quadro e o segundo cujas crianças deveriam realizar as atividades da ficha sob o acompanhamento e "direção" da docente. Para tal, antes de passar ao poema escrito na própria ficha, Claudia escreveu-o no quadro (numa tentativa de reproduzir, no quadro de giz, a ficha tal e qual ela estava no papel) e realizou a leitura coletiva do texto com os alunos. Como o poema (R*iminhas* – Elias José) já havia sido lido anteriormente, algumas crianças conseguiram acompanhar determinados versos e tentavam ler juntamente com a professora.

Ao final da leitura do texto, Claudia leu também as palavras presentes em uma espécie de "banco de palavras" disponíveis na ficha e que serviriam de apoio à realização do exercício de preenchimento das lacunas. Para tal, a docente usou a "estratégia" de marcar embaixo de cada uma das sílabas lidas um pequeno traço, da seguinte forma:

Assim sendo, à medida que marcava a sílaba lida, possibilitava que os alunos realizassem os ajustes entre a pauta sonora e a pauta escrita. Após a leitura das palavras, Claudia chamou algumas crianças para que completassem, ainda no quadro, os versos do poema. Assim sendo, a docente leu mais uma vez o primeiro verso e solicitou que ao aluno selecionado que apontasse para a palavra "fantasma". A criança apontou para a palavra "barriga" e imediatamente a mestra deu início ao trabalho de análise das palavras, perguntando ao aluno em questão se ele sabia "como começava fantasma". Ele afirmou que era com a letra **f** e Claudia questionou qual das 6 palavras presentes no banco de palavras começava com a referida letra e o menino apontou para a palavra correta.

A professora, então, escreveu a palavra na lacuna e leu o primeiro verso completo, solicitando que seus alunos dissessem se a rima estava correta. Diante da resposta afirmativa das crianças, ela distribuiu as fichas mimeografadas com os alunos e pediu que eles completassem com a palavra que faltava. Assim, Claudia deu procedimento à realização do exercício, alternando as explorações coletivas no quadro com a execução individual da ficha.


Escolha na asa do anjo as palavras que preenchem adequadamente o poema

RIMINHAS

ELIAS JOSÉ

UM _____
COM ASMA
UM _____
TOCANDO BANJO
UM MACACO
VESTINDO _____
UMA LOMBRIGA
COM DOR DE _____

DE SUCO DE UVA
E UM FINAL
COM TCHAU-TCHAU!

LOMBRIGA
CASACO
FANTASMA
BARRIGA
ANJO
CHUVA

Como pudemos perceber, a forma pela qual Claudia conduzia a execução das atividades indicava sua preocupação em perceber se de fato as crianças haviam compreendido a proposta, se elas eram capazes de isolar oralmente aliterações (no

caso da primeira atividade) e de identificar palavras a partir de pistas como, por exemplo, a primeira letra de cada uma delas (no segundo caso). Essa dinâmica ainda permitia que a docente possibilitasse momentos de exploração coletiva e também de sistematização individual dos conhecimentos trabalhados com as crianças acerca do sistema de escrita alfabética, como também, permitia que Claudia acompanhasse de perto a execução das tarefas, avaliando como as crianças estavam construindo suas bases alfabéticas.

- **Realização de atividades do livro didático *Português – uma proposta para o letramento***

A tabela da rotina alfabetizadora de Claudia nos possibilitou perceber como a professora desenvolveu as atividades que objetivavam explorar o SEA através das mais diversas situações do cotidiano e uso de materiais fabricados com esse propósito. Também pudemos perceber que o livro didático fazia parte desses materiais e apesar do atraso no recebimento do mesmo (os livros só chegaram à escola de Claudia em meado do mês de agosto), em 9 dias observados, a docente se serviu do manual em 3 dias distintos. Nós selecionamos um extrato de aula no qual a professora realizava uma atividade proposta pelo LD e o apresentaremos a seguir:

No dia 12/09/06, nossa sexta observação, Claudia deu continuidade às explorações sobre a temática do "folclore" e solicitou que seus alunos abrissem seus LDs na página 78. O exercício era o seguinte:

ATIVIDADES: LEITURA E ESCRITA

1 DESCUBRA A SÍLABA QUE ESTÁ FALTANDO E COMPLETE OS NOMES DOS PERSONAGENS:

_____CI

_____BISBEBÊ

CA _____ LO-FANTAS _____

_____LA-SEM-CA _____ÇA

LO _____SOMEM

SA VA BA MU

BE BI LO

2 ENCONTRE NA LISTA ACIMA:

- O NOME QUE TEM 4 LETRAS E DUAS SÍLABAS.

- DOIS NOMES COM 9 LETRAS E 4 SÍLABAS.

78

Claudia reproduziu a atividade no quadro e começou a realizá-la antes que os alunos passassem à sua execução? Quando a docente questionou quais palavras os alunos achavam que formariam no exercício, com a ajuda das sílabas dos cubos, uma criança respondeu de imediato que teria "cavalo fantasma" a ser formado. Ele respondeu que era porque tinha visto o **VA**. No entanto, ele aponta para o espaço relativo à palavra "mula-sem-cabeça". Assim, a docente retornou a questão ao grupo e perguntou se eles também estavam certos de que ali seria formada a palavra "cavalo fantasma". Diante das respostas divididas de seus alunos, Claudia deu início a uma seqüência de experimentações possíveis com as sílabas disponíveis: os alunos sugeriam uma sílaba a ser usada e a docente a escrevia para que todos lessem e descobrissem se a palavra havia sido formada corretamente ou não. À medida que a professora experimentava uma sílaba e seu uso se confirmava, ela riscava-a da lista de possibilidades para que seus alunos não se confundissem. Quando todas as hipóteses se confirmaram, a professora passou imediatamente e ainda coletivamente, à realização do quesito de número dois.

Mais uma vez, a professora procedeu as explorações em conjunto com o grupo de alfabetizandos, reproduzindo a questão do LD no quadro e sem que as crianças escrevessem em seus livros, Claudia realizou coletivamente e com muitas intervenções, o exercício proposto. Foi apenas ao final das explorações coletivas (cerca de 20 minutos depois) que a mestra distribuiu os lápis com as crianças e elas deram início à execução da atividade.

Como observamos, Claudia realizava as atividades presentes no livro didático, mas, muitas vezes, reconstruía as seqüências de exercícios propostas e recriava novas tarefas. Acreditamos que essas fabricações tinham relação com os níveis de domínio da leitura e da escrita que seus alunos possuíam, mas também, como um desejo de suprir as lacunas presentes em se LD, no que se refere ao SEA, como vimos no capítulo 3 dessa tese. É muito interessante percebermos a postura "investigadora" que a docente assumia diante de cada nova atividade, sempre levantando hipóteses acerca do funcionamento da escrita e testando os conhecimentos dos alfabetizandos no momento dos exercícios.

5.2.3. Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam o livro didático do programa *Alfa e Beto*

5.2.3.1. Prática desenvolvida pela professora Nildenha

Foi selecionado um total de 9 aulas da professora Nildenha, relativas aos períodos 1 (março) e 2 (agosto/setembro) do ano de 2006, com o objetivo de analisar como ela desenvolvia sua prática de alfabetizadora àquela época. A tabela a seguir exibe as atividades desenvolvidas por Nildenha:

Tabela 30: Rotina da professora Nildenha

ROTINA DA PROFESSORA NILDENHA – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO/SETEMBRO DE 2006										
Atividades/ Observações	**Março**					**Agosto/Setembro**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	
Chamada (sem nenhum tipo de exploração)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**9**
Leitura de texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**9**
Exploração de estratégias de leitura/ Características do gênero lido				X		X	X		X	**4**
Exploração de palavras do texto		X		X	X	X		X		**5**
Repetição pelas crianças do texto lido pela professora			X	X	X		X	X	X	**6**
Atividades de lateralidade/percepção auditiva e visual	X	X	X	X	X					**5**
Atividades com os nomes próprios	X		X		X					**3**
Atividade com o livro didático*	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**9**
Merenda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**9**
Parque	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**9**
Continuidade da atividade no livro didático	X	X		X			X	X		**5**
Exercícios de Caligrafia	X	X	X	X	X	X			X	**7**
Tarefa de casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**9**

*Descreveremos na sessão seguinte algumas seqüências de atividades envolvendo a apropriação do sistema de escrita alfabética e realizadas a parti das orientações presentes no livro didático do programa *Alfa e Beto*.

Com base na tabela elaborada a partir dos protocolos de observação, percebemos que a referida professora desenvolveu, durante os dias em que tivemos a oportunidade de observar sua classe, uma seqüência de atividades que envolvia diferentes aspectos, desde à leitura e exploração de textos, até o trabalho de treino caligráfico. Consideramos importante acrescentar, antes de passarmos às descrições mais precisas das atividades que compunham a rotina da docente, que todos os exercícios desenvolvidos estavam baseados nas orientações presentes nos manuais de acompanhamento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Assim sendo, todas as atividades executadas por Nildenha guardavam uma grande

aproximação com as orientações e recomendações do programa *Alfa e Beto*[73]*.* Assim, encontraremos especialmente na prática das professoras que adotavam o referido programa, a imensa maioria das atividades de exploração do sistema de escrita alfabética concentradas nos exercícios do manual didático.

Dessa forma, optamos por descrever, primeiramente, as *atividades de rotina* desenvolvidas pela docente e, posteriormente, nos deteremos em comentar os exercícios realizados que tinham por objetivo o ensino da leitura e da escrita, localizados, basicamente, no livro didático.

- **Atividades de leitura de texto**

Como pudemos perceber, a professora Nildenha realizou atividades de leitura de textos em todos os dias observados. Esse textos estavam presentes em dois materiais distintos fornecidos pelo programa *Alfa e Beto:* o livro gigante “Chão de Estrelas” e os materiais presentes no “Coletânea”. Como já discutimos anteriormente, esses dois livros eram “responsáveis” pelo trabalho com o letramento dentro do referido programa.

Muito freqüentemente, a professora realizava a leitura de um texto (de acordo com a seqüência sugerida pelo manual do mestre) e posteriormente desenvolvia uma série de atividades (com média de 15 minutos no total) que exploravam algumas palavras presentes no texto, muitas vezes rimas e ou palavras que faziam os alunos refletirem sobre o realismo nominal; atividades que solicitavam às crianças a *repetição* (e não obrigatoriamente a leitura!) do que havia sido lido pela docente; e algumas atividades que visavam a exploração de estratégias de leitura, sobretudo as de levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática e ou o gênero e também, a localização de informações do texto.

Selecionamos dois momentos distintos da rotina de Nildenha (vivenciados nos períodos 1 e 2 de nossa coleta), para apresentarmos como a docente desenvolvia as atividades de leitura de texto e também, como aproveitava o texto para realizar outras explorações, relativas às estratégias de leitura, à discussão acerca do vocabulário utilizado ou, sobre aspectos do SEA :

[73] O programa *Alfa e Beto* para a alfabetização, bem como os livros que o compõe, já foi apresentado e analisado no capítulo 3 desta tese.

No dia 30/03/2006, que correspondeu à observação de número 4, a professora Nildenha trabalhou com a quadrinha "minha enxadinha"[74]. Ela colou no quadro um cartaz com o referido texto em letra de imprensa e antes de lê-lo, disse:

***P**: Quando é que uma palavra rima com a outra?*
***A**: Quando imita a outra.*
***P**: Quando imita a outra?*
***A**: Quando termina igual a outra.*
***P**: Quando termina igual a outra, com o som igual a outra né, não? Ótimo. Agora eu vou ler a quadrinha e vocês vão ouvir, viu? Só ouvir. Vamos ouvir, vamos? A: vamos!*
***P**: eu vou ler, ó!*

A professora iniciou a leitura da quadrinha e as crianças escutaram em silêncio e ao final, ela disse:

***P**: Quais foram aí as palavras que terminaram parecido? O que... Quais as palavras que estão terminando com o som parecido?*

Mas antes que os alunos pudessem responder, a professora convidou-os a lerem com ela:
***P**: Vamos ler comigo, vamos? Eu vou ler palavra por palavra. Vamos ver, comigo: minha enxadinha trabalha bem, corta [...]*

A professora leu palavra por palavra e os alunos repetiram após ela. Quando terminaram a leitura, Nildenha leu mais uma vez a quadrinha sozinha e rapidamente. Ao final, disse:

***P**: O que é que está rimando? Descansar com?... Descansar com o quê?*
***T**: silêncio*
***P**: Recomeçar! Então olha, descansar com começar! Vamos falar!*

Professora e alunos falaram em conjunto as duas palavras.
***P**: As duas terminam, ó (*apontando para o quadro onde ela havia escrito as duas palavras), *descansar, recomeçar, termina com...*
***A**: "R" (dizendo o nome da letra).*

[74] Minha enxadinha trabalha bem,
Corta matinho no vai-e-vem,
Minha enxadinha vai descansar,
Para amanhã recomeçar.

***P**: As duas terminam com "r" (*também dizendo o nome da letra*)... Terminha com "ar": descansar, recome...*

***A**: SAR*

***P**: Recomeçar. Então ó porque ele diz assim: corta matinho no vai-e-vem? Conhecem uma enxada?*

***A**: Conhece.*

***P**: Como é que faz com uma enxada? Como é?*

***A**: Assim ó (as crianças fazem os movimentos com os braços e corpos)!*

***P**: assim! É pra cima e pra baixo?*

***A**: Não! Assim ó, tia (mostram com o corpo)*

***P**: Assim! No vai e...*

***A**: vem!*

***P**: Vocês sabem pra que serve a enxada?*

***A**: Pra capinar!*

***P**: Para capinar. o que é capinar?*

***A**: Arrancar o mato.*

***P**: Arrancar o mato. e como ela descansa?*

***A**: Parada.*

***P**: É, ela descansa quando tá parada. Para amanhã **RE-CO-ME-ÇAR**!!! E o que é "recomeçar"/*

***A1**: Capinar de novo.*

***P**: Começar de novo amanhã. Recomeçar. Amanhã ela vai capinar de novo. como a gente aqui que todo dia recomeça os trabalhos... né, não?*

Após essas explorações, a professora releu o texto mais uma vez e realizou outras atividades relacionadas aos sons das letras trabalhadas no dia anterior.

Outras atividades de leitura que buscavam explorar as estratégias de leitura também foram desenvolvidas, como podemos ver a seguir:

No dia 01/09/2006, correspondente à observação de número 9, a professora Nildenha após a realização por cinco minutos de uma atividade de leitura de palavras presentes no manual do *Alfa e Beto*, deu início às explorações do texto "trem de ferro", de Manuel Bandeira. Antes de iniciar a leitura propriamente dita e já com o texto escrito em um cartaz e afixado no quadro, a professora disse:

***P**: vamos lembrar o textozinho que a gente tá trabalhando? Isso aí é uma receita? de bolo?*

***A**: As crianças respondem, mas é inaudível.*

***P**: É uma carta, é?*

***A**: Não! É um texto!*

***P**: Que tipo de texto é esse? O que é que ele é? É uma o quê?...*

***A**: Poe...*

***P**: É uma... É uma **po-e-sia**!!!*

***A**: Poesia*

***P**: Porque ela é uma poesia, gente? o que tem que ter uma poesia?*

(antes que os próprios alunos pudessem responder, a professora adiantou:)

P: Porque tem que ter estrofes e versos, não é, ó? Depois a gente vai comparar e ver o que é que tem uma carta, uma poesia... A gente vai comparar e ver o que tem de diferente. Depois a gente vai ver. Então vamos ler? O título qual é? Onde está o título na poesia?

***A**: Ali! (as crianças levantam as mãos como se indicassem para o alto do cartaz).*

***P**: O título qual é mesmo?*

***A**: Trem de ferro.*

***P**: Isso... e o autor, quem é?*

***A**: Silêncio*

***P**: Manuel...*

***A**: Manuel Bandeira*

***P**: Manuel Bandeira, muito bem! Ele é um poeta, inventou poesias, como o trem de ferro. Agora vocês vão ler comigo e tem que ser cantado. Não é o barulhinho do trem?*

***A**: É!*

***p**: Muito bem. Quem já viu um trem aqui?*

***A**: Euuuuuu (em coro)!*

***A1**: Eu já andei de trem!*

***P**: Você já andou de metrô, não foi não? Aqui tem um metrô, né? Metrô é uma coisa e trem é outra. Quem é que bota fogo na fornalha pra funcionar? A gente bota fogo no metrô? A gente bota lenha no trem pro motor funcionar. O metrô não. O metrô é diferente! O metrô não é à lenha, não. O barulho é outro, né não?*

***A**: as crianças falam, mas é inaudível.*

***P**: vamos ler, vamos ler? Vamos lá?*

A professora iniciou a leitura e apontou com uma régua para o que ela estava lendo. Ao final de cada frase, ela parou e esperou que os alunos repetissem após ela cada uma das frases. Ao final da leitura, a docente ainda disse:

P: Ó, vamos escrever o barulhinho do trem? Como ele é? Ti... Como é? "tiiiiii..."

A: Tico-tico, tico-tico.

P: Você acha que é tico-tico? Então, tá! Vamos escrever

A professora pronunciou em voz alta cada uma das duas sílabas enquanto escreveu:

P: Ti... co.

Após a escrita da referida palavra, a professora começou a indagar aos alunos acerca de outros "barulhos" que eles conheciam e passou a uma atividade de exploração das onomatopéias.

A professora também explorou algumas palavras presentes nos textos, como no dia 31/08/2006, oitava observação, como podemos ler: Nildenha realizou a leitura com os alunos do poema "trem de ferro", presente no material da "coletânea". Antes da leitura propriamente dita, a professora fez perguntas acerca das rimas e explorou oralmente algumas delas. Depois, ela escreveu no quadro algumas palavras que rimavam e comparou-as entre si para que as próprias crianças pudessem identificar as rimas. Após esse trabalho, a mestra indicou aos alunos que ela iria realizar a leitura do poema e que eles deveriam localizar as palavras que rimassem no texto. Assim, a professora deu início à leitura do poema, solicitando que os alunos repetissem depois dela cada uma das frases lidas. Ao final, ela pediu que algumas crianças dissessem quais as palavras que rimavam. O grupo de alunos demonstrou grande dificuldade para conseguir cumprir o comando dado por Nildenha e dizia palavras aleatórias. A docente decidiu, então, dizer uma palavra e solicitar das crianças a localização da outra palavra que rimava com a palavra dita inicialmente por ela e só assim os alunos disseram palavras que rimavam.

Como podemos perceber, Nildenha realizou algumas atividades de compreensão de leitura quando buscou explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as características do gênero textual (poesia) e sobre a temática, tanto no caso da "enxadinha" como do "trem de ferro", mesmo que essas não tenham sido feitas de maneira mais aprofundada, podemos afirmar que a docente tentava propor atividades que colaboravam para a re-construção dos sentidos da leitura. A professora também desenvolveu uma atividade que buscava localizar informações precisas, tais, como: a identificação do título e do autor do poema.

A exploração do vocabulário também esteve presente na prática da professora, independente de haver alguma sugestão precisa nas instruções do

material da “Coletânea” para isso. Nildenha fez essa exploração, por exemplo, no momento em que trabalhou a quadrinha “Minha enxadinha”. Em algumas passagens aparecem as palavras enxada e descansar e a docente perguntou aos alunos sobre o significado das mesmas, no desejo de que as crianças pudessem compreender todo o texto, sem que houvesse algum problema advindo de dificuldades com o vocabulário.

Também observamos uma tentativa de utilização dos textos com o objetivo de trabalhar questões ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, mais precisamente, de aspectos ligados à consciência fonológica. No entanto e de acordo com as sugestões de uso do material, presentes no guia do mestre, essas atividades deveriam ser realizadas nos momentos de uso do livro didático e os textos deveriam servir apenas ao trabalho de “desenvolvimento do vocabulário, de atitudes e comportamentos necessários ao trabalho escolar [...] o principal não é ensinar o aluno a ler, mas ensinar ao aluno habilidades, hábitos e atitudes fundamentais para que ele, mais tarde, se torne um bom leitor” (OLIVEIRA, J. B.; 2004c, p. 5). Desse modo, a docente parecia seguir as orientações sugeridas pelo autor no programa *Alfa e Beto*.

- **Atividades de lateralidade/ percepção auditiva e visual**

Sugeridas pelo manual de consciência fonêmica de atividades que objetivavam trabalhar aspectos sensoriais apareceram de maneira bastante concentrada no início do ano letivo, indicando mais uma vez a concepção associacionista de aprendizagem e de alfabetização defendida pelo autor do programa utilizado pela docente.

Essas atividades solicitavam, entre outras coisas, que os alunos identificassem sons produzidos por objetos variados tais como, telefone celular, tambor, pandeiro, sino, etc., ou ainda, exercícios que propunham a diferenciação entre os lados esquerdo e direito e tarefas do tipo “encontre o intruso”, cujo objetivo foi de verificar se as crianças eram capazes de identificar diferenças entre objetos ou gravuras.

- **Atividades com os nomes próprios**

Essas atividades foram essencialmente realizadas no primeiro período de realização da coleta e de observação das aulas, e nós entendemos que essa opção esteve relacionada às próprias características do trabalho de alfabetização: início do ano letivo é preciso saber se as crianças já identificam de fato seus nomes e, em caso afirmativo, é de fundamental importância fazer-se valer do conhecimento dessa palavra estável para explorar outros aspectos da aprendizagem do SEA. Foi exatamente o que a professora Nildenha fez como veremos a seguir, na transcrição de um dos momentos de suas aulas:

No dia 27/03/2006, ou seja, no primeiro dia de nossa observação, a professora Nildenha, antes de realizar a atividade proposta pelo livro didático, propôs uma revisão das letras a, b e c já trabalhadas em um momento anterior. Para tal, a docente entregou os crachás com os nomes dos alunos (que ficavam guardados em seu armário) e após escrever no quadro as referidas letras, ela pediu que as crianças identificassem se seus nomes possuíam, ou não, tais letras. Após alguns segundos, os alunos começaram localizando-as (ou dizendo não possuírem o a, b ou c) e Nildenha continuou a exploração questionando aos alunos se as letras estavam no início, no meio ou no final da palavra.

Uma parte dos alunos não conseguia participar atentamente e parecia não compreender o que lhes era solicitado. Outra parte do dedicava-se à realização da atividade atentamente. Percebendo a dificuldade de alguns alunos, Nildenha decidiu escrever alguns nomes no quadro: Carlos, Márcio, Leonardo e Lucas após a escrita, ela dirigiu perguntas ao grande grupo para que as crianças dissessem se os nomes escolhidos tinham ou não as referidas letras.

Nildenha também utilizou os nomes próprios com o objetivo de auxiliar suas crianças na realização de uma atividade proposta pelo livro didático, como veremos a seguir:

No dia 31/03/2006 (quinta observação), a professora Nildenha realizou uma atividade de exploração da ordem alfabética proposta pelo livro didático, mas diante da dificuldade dos alunos no momento da sua execução, a docente optou por, ao encerrar o referido trabalho, complementar a atividade proposta. Para isso, decidiu explorar a ordem alfabética a partir dos nomes dos próprios alunos. Assim, foi perguntando às crianças qual era a seqüência das letras e quem tinha o nome começado pela letra a. os alunos evidenciaram mais uma vez a dificuldade com a ordem

alfabética e começaram a dizer que os nomes Jaílson, Lucas e Márcio começavam com a letra a. desse modo, a docente escreveu no quadro os nomes ditados pelas crianças e aponta para as primeiras letras de cada um dos nomes para que os alunos possam identificar de fato se eles começavam com a letra a. Nildenha continua a exploração até chegar à letra e, ou seja, até a letra que as crianças haviam "estudado".

Como percebemos, a professora Nildenha havia compreendido que os nomes próprios podem prover informações preciosas às crianças e mesmo se àquela época todos os seus alunos já reconheciam seus nomes, a docente ainda se utilizava dos conhecimentos fornecidos por essas palavras para trabalhar outros aspectos do SEA. Essa prática parece ir ao encontro das idéias defendidas por Teberosky e Colomer (2004) que afirmam que os nomes próprios fornecem às crianças informações sobre as letras, suas quantidades, variedades, posicionamento na palavra e, sobretudo, servem de referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade convencional da escrita. E ainda, servem de base de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico (TEBEROSKY e COLOMER, 2004).

- **Exercícios de caligrafia**

Como já apresentado por nós no capítulo três dessa tese, o programa *Alfa e Beto* também possuía dois livros específicos para o trabalho com o gesto gráfico e, desse modo, percebemos que essas atividades possuíam um espaço "garantido" na prática da docente. Quase todos os dias, cerca de 10 ou 15 minutos eram dedicados ao trabalho com o treino caligráfico, sempre ao final das aulas e antes do envio da tarefa de cãs (que, de maneira geral, também concernia exercícios de caligrafia). A professora não dava nenhuma orientação específica para a realização dessa atividade, apenas indicava a página na qual o exercício se encontrava e os alunos realizavam-no.

Esses foram um dos poucos momentos na prática da docente em que todo o seu grupo parecia estar de fato envolvido com a execução de uma atividade, além de as crianças terem demonstrado prazer em sua realização. Nessas horas, a professora Nildenha apenas circulava entre as bancas, observava orientava os alunos quanto

aos movimentos a serem feitos, além de corrigir quem traçava as letras de maneira incorreta e ou, quem não sabia segurar adequadamente no lápis.

- **Outras atividades**

Pudemos observar que a rotina da professora Nildenha era composta por outras atividades que ocorreram de maneira mais esporádica, como por exemplo, a escrita de um texto coletivo, ou a leitura de palavras a partir de cartazes espalhados pela sala ou de cartelas trazidas pela professora, ou ainda, a realização de cantorias e duas atividades de ditado: uma de escrita de palavras e outra de escrita de frases.

Nas 9 observações por nós realizadas, não presenciamos a leitura de livros de literatura infantil ou de textos literários e todos os materiais lidos foram fornecidos pelo próprio programa do *Alfa e Beto.*

- **Atividades com o livro didático**

Optamos pela criação dessa categoria única porque o trabalho desenvolvido a partir dos manuais didáticos não apenas apareceu com grande freqüência na prática de Nildenha, mas também, recebeu diariamente, um significativo investimento de tempo dedicado ao seu uso.

É importante situarmos o leitor de que o uso do livro didático envolvia a realização de um grande quantitativo de atividades com natureza e objetivos extremamente variados, podendo ir desde a diferenciação de letras, até atividades matemáticas, passando pelo trabalho com produção oral de textos e exploração fonêmica, o que fazia do livro um material confuso e com grande quantitativo de tarefas.

Para melhor analisarmos as tarefas de apropriação do sistema de escrita alfabética (foco de nosso trabalho) presentes no livro didático, nós elaboramos subcategorias que contemplavam os tipos e o quantitativo de atividades presentes no livro didático e que foram executadas pelos alunos durante nossa observação de sua dinâmica de sala de aula. Assim, nós temos:

Tabela 31: Atividades presentes no livro didático e executadas por Nildenha

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO ALFA E BETO - OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO/SETEMBRO DE 2006										
Atividades/ Observações	**Março**					**Agosto/Setembro**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	
Comparação de palavras quanto à presença de letras							1			**1**
Contagem de fonemas e grafemas em palavras							1			**1**
Cópia de palavras							2	1		**3**
Cópia de texto							1			**1**
Diferenciação de letras	2	2	2							**6**
Escrita de palavras							1	1	1	**3**
Exploração da ordem alfabética			2		1					**3**
Formação de palavras com letras dadas							2			**2**
Identificação oral de aliteração				1	1					**2**
Identificação oral de rima					1					**1**
Produção oral de rima					1					**1**
Leitura de palavras						3	3	1	1	**8**
Atividades "outros" (desenho, noções topológicas, "não combina", opinião, Matemática, seqüência lógica)	3	5	4	1	2		1		1	**17**
Produção coletiva de texto							1			
Produção oral de texto	1	2		1	1	1	1			**7**

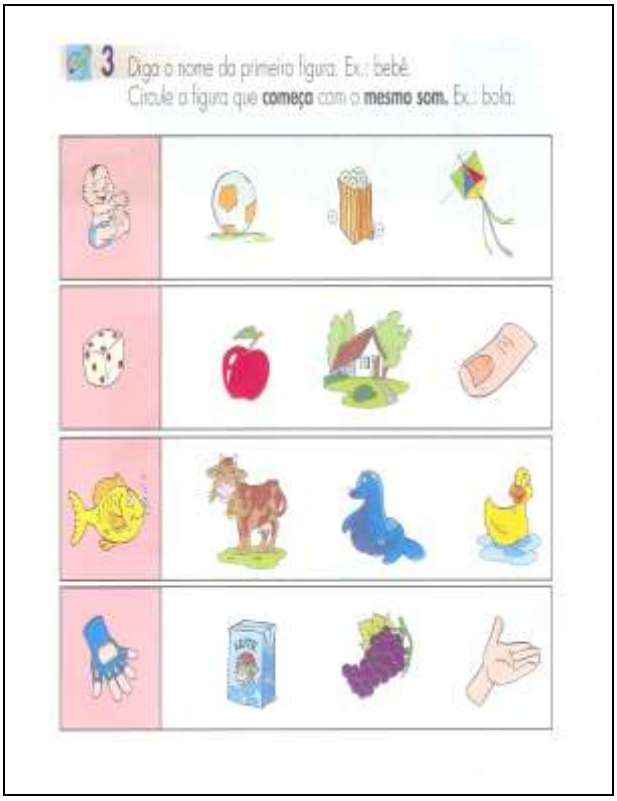
Como podemos observar, as tarefas que tinham por objetivo explorar o SEA apareceram no livro didático utilizado pela docente de maneira bastante irregular e em quantidade insuficiente para que pudessem ser consideradas como *sistemáticas*. Conseqüentemente, a prática desenvolvida por Nildenha também foi fortemente influenciada pela tendência assumida no livro *Alfa e Beto*, pois, como apontamos anteriormente, verificamos que no cotidiano dessa docente os manuais didáticos foram bastante utilizados. Aliado a esse fato, também pudemos constatar que a professora pouco acrescentou modificações às tarefas inicialmente propostas pelo livro didático, e na grande maioria das vezes, executou-as tal e qual elas haviam sido planejadas pelo autor do programa.

Ainda com base nas informações apresentadas na tabela, nós observamos que a grande maioria das atividades realizadas no primeiro período da coleta de dados (quando a docente ainda usava o manual de número *2*) não se repetiu na segunda etapa. Assim, as atividades mais direcionadas ao aprendizado do sistema de escrita alfabética concentraram-se quase que exclusivamente no período inicial do ano letivo, o que dificultou a continuidade e sistematicidade do trabalho com a alfabetização, mas também, "impediu" que as crianças que haviam terminado o primeiro semestre com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita pudessem consolidar seus processos de alfabetização.

As atividades que apresentaram maior freqüência de aparecimento foram àquelas consideradas por nós como “atividades outros”, ou seja, as tarefas que não possuíam nenhuma relação com o aprendizado da leitura e escrita. Foram feitos: 17 exercícios no total, privilegiando, essencialmente, as tarefas de noções topológicas e de seqüência lógica a partir de gravuras.

Atividades de grande importância para a alfabetização, tais como, as de exploração de rima e aliteração, foram realizadas em número pouco expressivo, apenas no primeiro período da coleta de dados. Ainda assim, no curso de suas execuções, elas revelaram-se um tanto confusas, além de priorizarem exclusivamente os aspectos sonoros, sem haver uma preocupação em estabelecer relações entre as rimas/aliterações e seus correspondentes escritos, como podemos constatar a partir dos exemplos a seguir:

O dia 29/03/2006, na terceira observação da dinâmica de aula da professora Nildenha, ela propôs aos seus alunos a realização da atividade de número 3 da página 16 que solicitava de a identificação oral de aliterações. Observemos, a seguir, a reprodução da atividade presente no do livro didático:



Assim, a professora começou realizando a atividade da seguinte forma:

P: *Então olha, vamos para a página 16. Estão procurando? Vamos continuar? [...] vamos ver o que é pra fazer?É pra circular a figura [...]. É pra circular o objeto que começar com o mesmo som do objeto destacado. Vamos ver o que é isso daqui, ó? Esse bonequinho? É um be?Aa: bê*

P: *É uma bebê. Vamos falar juntos*

A: *Bebê (todos em coro)*

P: *Bebê começa com que som?*

A: *b (as crianças dizem o nome da letra)*

P: ***b****e... (a professora repete a primeira sílaba com bastante ênfase). Olha, fala comigo: bebê*

A: *Bebê*

P: *Qual é o som que começa?*

A: *b (dizem o nome da letra)*

P: *É o /b/, né? Agora bola? Vamos falar bola.*

A: *Bola*

P: *Começa com que som? Começa com o mesmo som de bebê? Bebê, bola... começa com /b/ também?*

A: *Começa (algumas crianças respondem)*

P: *Então circula. [...] esse outro desenho o que é?*

A: *Pipoca*

P: *O que é? [...] pipoca. Esse outro depois da pipoca?*

A: *Pipa.*

P: *Pipa. Então olha bola... Vamos dizer?*

A*: Bola, pipoca, pipa.*

P: *Pipoca e pipa. Começa com o mesmo som de bebê?*

A: *(não respondem)*

P: *Começa?*

A: *Não.*

P: *Então vai circular só o quê?*

A: *(ninguém responde).*

P: *Só a bola. Por quê?*

A: *(mais uma vez ninguém responde)*

P: *Porque começa com o mesmo som de? De bebê! Isso aqui o é? (passando à figura seguinte)*

A: *Dado*

P: *Dado. Vamos falar, ó:* dado, dado. dado começa com que som?

A: d (as crianças dizem o nome da letra)

P: /d/. Olha o som do d: /d/

A: */d/*

P: *Junto do dado, o que tem desenhado?*

A: *Uma maça*

P: ***M****açã (com bastante ênfase no fonema). Vamos falar* ***mmm****açã. E aqui depois da maçã? o que é?*

A: *Casa*

P: *Casa, casa! Depois da casa o que é? Depois da casa o que tem?*

A: *Dedo.*

P: *Dedo. Isso. Agora qual desses três começa com /d/, também ó?*

A: *Dedo (algumas crianças respondem).*

P: *Olha, dado! Qual desses começa com o mesmo som? Vamos falar?*

A: *Dedo (alguns alunos respondem)*

P: *Dado e? Vamos falar? Dedo*

A: *Dedo*

P: *Começa como /d/, também? Começa? Dedo começa com /d/ também? Olha aqui:* ***m****açã (com ênfase na pronúncia do fonema) começa com /d/, começa? Não. E a gente vai circular aqui só o quê?*

A: *(as crianças não respondem)*

P: *Só o dedo. Circula o dedo. o dedo e o dado. Esse amarelinho aqui é o quê (passando à questão seguinte)?*

A: *É o peixe.*

P: *Peixe. Começa com que som?*

A: *P (dizem o nome da letra)*

P: *Não. p (dizendo o nome da letra) é a letra. Qual é o som?*

A: */p/ (algumas crianças dizem o fonema)*

P /p/. Como é? /p/

A: */p/*

P: *Vamos procurar aqui uma figura que começa também com o mesmo som. Vamos ler comigo? [...] vaca, vamos lá?* ***V****aca, vamos lá comigo?* ***V****aca*

A: *Vaca*

P: *Depois da vaca tem o que, heim?*

A: *Foca*

P: *Foca. Depois da foca?*

A: *Pato*

P: *Pato. Qual desses três começa com /p/? Éé vaca, foca ou pato?*

A: *Pato (resposta dada por poucas crianças)*

P: *Pato. Pato e peixe, pato. Começa com o mesmo som? Peixe pato. Começa com o mesmo som? [...] olha aqui e isso que tá aqui (passando à gravura seguinte)? O que isso aqui que está nessa mão de azul?*

A: *Uma luva.*

P: *Uma* ***l****uva. Começa com que som?*

A: *Uma aluna diz: com "el****llll****e", misturando o nome da letra com o fonema /l/.*

P: ***L****uva*

A: *Alguém diz: luva e lua, tia!*

P: *Lua está onde? Lua está na outra página nós estamos bem aqui (aponta para a página do livro). Depois da luva tem o quê? Que desenho é esse aqui, ó?*

A: *Leite (resposta dada por poucos alunos)*

P: *É o leite, tá escrito aqui, é uma caixinha de leite. Depois de leite? Uva. E depois? Mão. Então qual dos três... de leite, uva mão começa como lua... Opa! Que o nome começa com* **lu**va? *Olha lu,* ***lu****.*

A: *É luva, tia.*

P: *vamos falar: luva. Vamos falar? Luva*

A: *Luva*

A professora diz os nomes de todas as gravuras e as crianças repetem depois dela.

P: *Qual dos três começa é igual à luva? é leite, é uva ou é mão?*

A: *Uva!*

P: *Uva começa como* ***l****uva? (com bastante ênfase no fonema)*

A: *Um aluno diz: é leite*

P: *Leite. Por que é o leite?*

A: *(silêncio)*

P: *olha* ***l****uva,* ***l****eite (com ênfase no fonema) começa com o mesmo...*

A: *Som.*

P: *Mesmo som.*

Após cerca de 12 minutos realizando essa atividade, a professora encerra o trabalho e diz aos alunos para fecharem seu livros didáticos.

Como percebemos, a execução da atividade ocorreu de maneira sofrível, não apenas pelo fato dos alunos terem demonstrado certa incompreensão diante do que lhes era solicitado, mas também, porque a própria natureza da atividade, isolamento de fonemas iniciais, revela-se extremamente difícil de ser realizada por crianças não alfabéticas, como apontado por Morais e Leite (2005). O exercício ainda se tornou mais complexo porque todas as gravuras cujas crianças deveriam identificar os fonemas iniciais começavam com consoantes, mais dificilmente identificáveis que as vogais. Acreditamos ainda que essa foi uma opção do autor para evitar um possível trabalho de exploração no nível da sílaba.

Assim, a atividade foi executada quase exclusivamente pela própria docente, que fazia as perguntas e dava ela mesma as respostas, já que seus alunos não foram capazes de identificar os fonemas iniciais das palavras.

Nildenha também executou uma atividade de exploração de rimas, como podemos conferir a seguir:

No dia 30/03/2006 (quarta observação), Nildenha deu início a atividade de identificação oral de rimas presente na página 17 do livro de número 2. para a realização da mesma, a professora, leu o enunciado e todos juntos, em voz alta, disseram os nomes das gravuras e depois, passaram ao trabalho de identificação das rimas como podemos constatar:

***P**: Bora lá: gato...*

***A**: Pato*

***P**: Gato, pato. rima? por que rima?*

***A**: Tem a*

***P**: Olha, ga**to**, pa**to**, olha termina não tem o som parecido? Então é a rima e vocês vão circular aí.*

Ela aguardou alguns segundo enquanto os alunos circulavam e depois disse:

***P**: por que a gente está circulando? Porque rima o nome deles. Porque termina com o som parecido, olha: ga**to**, pa**to.** Agora aqui, ó, o que tem? Vamos falar*

***A**: Anel, chapéu (falam em coro)*

***P**: Como é que termina anel?*

***A**: A*

***P**: como é que termina, não é como começa, não. Começa com a, mas como é que termina? An**el** e chap**éu** termina como? Olha aqui, ó (a professora escreveu as duas palavras no quadro). Vamos falar aqui (apontando para as palavras escritas no quadro): chap**éu** an**el** olha aqui, olha. Eu já disse a vocês que o som do **L** (dizendo o som da letra)... Vamos falar anel?*

***A**: Anel (em conjunto com a professora)*

***P**: An**el**. No finalzinho tem o som de qual vogal?*

***A**: U.*

***P**: Mas se escreve com l porque o l, no final das palavras tem o som de...*

***A**: (silêncio)*

***P**: Som de **u**, olha! [...]. Então chapéu e anel termina com o mesmo som, então eles rimam, então circula: chap**éu** an**el** [...]*

***P**: E esse aqui embaixo? Lua...*

***A**: Sol.*

***P**: Vamos falar? lu – a, termina com qual letra? so- u, termina com a mesma letra?*

***A**: Não.*

***P**: Então não rima e não vai circular. Agora tem outro aqui: meia. Olha, **meiiiiia**e esse*

outro aqui é o que?

***A**: Da aranha*

***P**: **Teiiiiiiia**, meiiiiia. Vamos falar, eu falo e vocês depois: meiiiiiia*

***A**: Teiiiiiiia*

***P**: de novo, teiiiiiiiia*

***A**: meiiiiiia*

***P**: Rima ou não rima?*

***A**: Rima*

***P**: Por quê? (escreve as duas palavras no quadro) [...] olha o final: meiiiia, teiiiia, termina do mesmo jeito? Com o mesmo som? Então rima ou não rima?*

***A**: Rima.*

***P**: Então pode circular aí.*

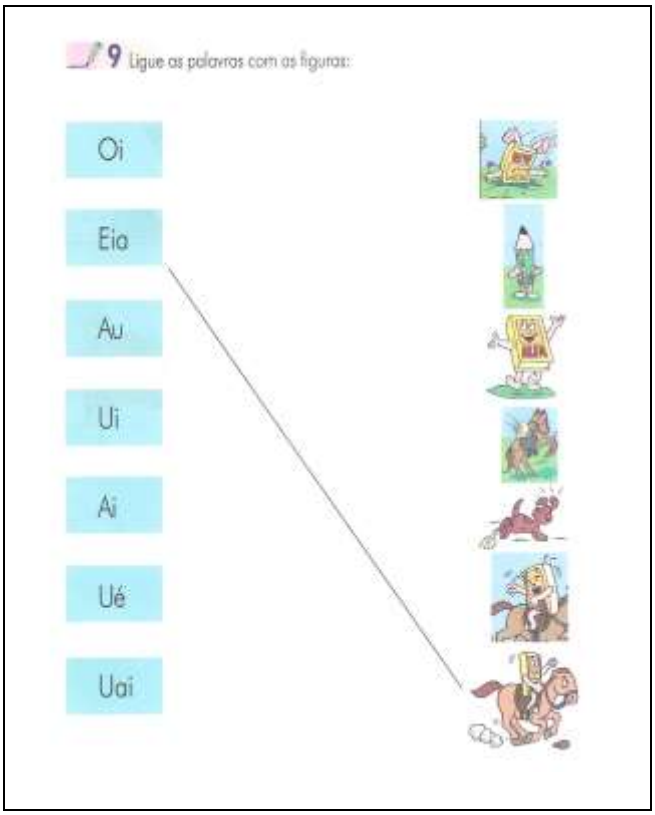
A professora deu um tempo para que os alunos circulassem, mas a execução de sua atividade foi interrompida com a chegada da funcionária que indicou que a merenda estava servida.

Diferentemente da atividade de aliteração, esse exercício solicitava dos alunos a identificação de rimas que não se localizavam no nível no fonema, embora também não houvesse nenhuma delas que contemplasse exclusivamente a sílaba: todas as rimas envolviam sons maiores que as sílabas (onset). No entanto, na execução da atividade, a professora considerou, em alguns casos, formação da rima por uma sílaba.

Durante a execução da referida tarefa, a professora nildenha “re-fabricou” a proposta da atividade acrescentando elementos que não haviam sido previstos inicialmente pelo autor. Por exemplo, a docente decidiu escrever os nomes de algumas gravuras para as crianças perceberem que, apesar das palavras possuírem terminações diferentes (como foi o caso de chapéu e anel), ainda assim elas rimavam, pois seus sons finais eram iguais. Nildenha ainda explorou alguns aspectos relativos à ortografia, quando “relembrou” aos alunos que ela haviam lhes “ensinado”j sobre o fato de algumas vezes o L possuir o som de U.

A docente também se utilizou do mesmo artifício para explorar as semelhanças entre as palavras meia e teia, ficando evidente sua preocupação em fazer as crianças perceberem que o que pautas sonoras e escritas tem relação.

Já as atividades de leitura de palavras, que apareceram oito vezes, foram observadas única e exclusivamente no segundo período de nossa coleta de dados e envolviam, na grande maioria das vezes, a leitura de palavras compostas unicamente por vogais, como podemos no exemplo a seguir, extraído do livro didático do programa *Alfa e Beto*:



A condução das atividades de leitura de palavras pouco variou da prática adotada na leitura de textos e, na maior parte do tempo, a própria professora lia as palavras para que os alunos repetissem após ela. Ou então, ela selecionava um de seus alunos (que era capaz de ler autonomamente) e solicitava à criança, individualmente, a realização da atividade de leitura. Não observamos, no período de nossa coleta de dados, nenhuma tarefa cuja resolução demandasse dos alunos a utilização de seus conhecimentos já construídos acerca do SEA ou mesmo, exercícios que fizessem uso de pistas fornecidas pelas palavras estáveis na tentativa de leitura de outras palavras desconhecidas.

Já as atividades de diferenciação de letras foram realizadas sem nenhum tipo de exploração e os alunos deveriam apenas circular letras de acordo com um modelo. Os nomes dessas letras, ou mesmo, a visualização das mesmas em palavras não foi observada por nós.

As demais atividades ocorreram em número pouco significativo ou ainda, não tinham relevância para o trabalho de alfabetização (foco de nosso trabalho) e por isso não foram por nós analisadas.

Gostaríamos ainda de apontar que durante os nove dias selecionados para análise e discussão nesse capítulo, nós pudemos perceber que os encaminhamentos dados pela docente, tanto nas atividades de leitura, quanto nas atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, baseavam-se essencialmente nas orientações presentes nos guias do professor fornecidos pelo programa *Alfa e Beto.*

Constatamos, portanto, uma preocupação da professora em ler textos de circulação social, mas também, com atividades que exploravam o sistema de escrita alfabética. No entanto, nós veremos no capítulo seis dessa tese que embora as atividades desenvolvidas pela docente tenham auxiliado seus alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita, elas não foram suficientes para que as crianças dessa docente fossem capazes de ler ou de escrever frases e textos.

5.2.3.2 Prática desenvolvida pela professora Maria dos Anjos

Para a análise da prática da professora Maria dos Anjos, selecionamos um total de 8 aulas, que compreendiam os períodos 1 e 2 (março e agosto/setembro respectivamente) do ano de 2006 e com isso, pretendíamos compreender como a docente desenvolvia sua prática objetivando ensinar seus alunos a ler e a escrever. As observações por nós realizadas evidenciaram que a professora construía sua prática de alfabetizadora a partir da vivência de uma rotina que envolvia, entre outros aspectos, a leitura de textos e uso do manual didático do programa Alfa e Beto, como podemos constatar na tabela a seguir:

Tabela 32 : Rotina da professora Maria dos Anjos

ROTINA DA PROFESSORA MARIA DOS ANJOS – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO/SETEMBRO DE 2006									
Atividades/ Observações	**Março**				**Agosto/Setembro**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08***	
Chamada (sem nenhum tipo de exploração), cantigas de boa-tarde, oração	X	X	X	X	X	X	X	X	**8**
Leitura de texto	X	X	X	X	X	X	X		**7**
Exploração de estratégias de leitura/ Características do gênero lido			X		X	X	X		**4**
Exploração de palavras do texto	X	X	X	X					**4**
Repetição pelas crianças do texto lido pela professora	X	X	X	X					**4**
Crianças acompanham a leitura em silêncio					X	X	X		**3**
Atividades de lateralidade/percepção auditiva e visual	X	X							**2**
Atividade com o livro didático	X	X	X	X	X	X	X		**7**
Merenda	X	X	X	X	X	X	X	X	**8**
Parque	X	X	X	X	X	X	X	X	**8**
Continuidade da atividade no livro didático	X		X	X	X				**4**
Exercícios de Caligrafia	X			X					**2**
Tarefa de casa	X	X	X	X	X	X	X	X	**8**

*A quantidade reduzida de atividades desse dia está relacionada ao fato da professora ter proposto um exercício avaliativo coletivo e também, ao uso do tempo para a realização dos testes diagnósticos

Como podemos perceber a partir dos dados fornecidos pela tabela que buscava descrever a rotina de alfabetização da professora Maria dos Anjos, durante os oito dias selecionados para analise de sua prática, a referida professora realizou atividades que envolviam aspectos variados, indo desde à leitura e exploração de textos, como também, a realização de ditados e o trabalho de caligrafia.

Mais uma vez, gostaríamos de salientar que as atividades que compunham a rotina da mestra e a maior parte dos os exercícios desenvolvidos por ela baseavam-se nas recomendações presentes nos manuais de acompanhamento do programa *Alfa e Beto*[75]. E, da mesma forma que a professora Nildenha, encontramos na prática de Maria dos Anjos a imensa maioria de tarefas de exploração do sistema de escrita alfabética estavam concentradas nos exercícios do manual didático.

Assim sendo, descreveremos primeiramente as *atividades de rotina* desenvolvidas pela professora e, posteriormente, nos deteremos em comentar os exercícios realizados com base no livro didático e que tinham por objetivo o ensino da leitura e da escrita.

[75] O programa *Alfa e Beto* para a alfabetização, bem como os livros que o compõe, já foi apresentado e analisado no capítulo 3 desta tese.

- **Atividades de leitura de texto com explorações posteriores**

Como visualizamos na tabela de número 6, Maria dos Anjos realizou 7 atividades de leitura de texto, variando os gêneros entre músicas, quadrinhas, poemas e no segundo período de nossa coleta de dados, observamos a leitura de contos e fábulas.

A forma pela qual a professora lia os textos parecia relacionar-se não apenas com o gênero, mas também, com o momento do ano letivo em que tal atividade era realizada. Por exemplo, verificamos que os gêneros de textos com presença de sonoridade, musicalidade e expressividade eram lidos inicialmente pela docente e as crianças, por sua vez, deveriam repetir após a professora o que havia sido lido. Essa prática indica que a professora possuía uma preocupação com a garantia da "fluidez" na leitura, ainda que os alunos não lessem verdadeiramente o texto.

Como também podemos constatar, Maria dos Anjos realizou algumas atividades de exploração de estratégias de leitura e entre elas, propôs: exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as características do gênero textual (poesia, fábula), sobre a temática, localizou algumas informações e realizou algumas questões de antecipação. Embora consideremos que as atividades não tenham sido feitas de maneira mais aprofundada, reconhecemos a clara intenção da docente em propor questões que colaborassem para a reconstrução dos sentidos da leitura por parte das crianças.

A exploração do vocabulário também ocorreu no momento da leitura dos textos, como foi o caso, por exemplo, do trabalho realizado para que os alunos compreendessem o significado da palavra *pelado* (após a leitura do conto "A roupa nova do rei"). A professora deu vários sinônimos para essa palavra e ainda sugeriu que os alunos procurassem, posteriormente, essas palavras no dicionário. Foi nesse mesmo momento que a docente aproveitou para explicar aos alunos a função de um dicionário e a importância da organização do mesmo em ordem alfabética.

Maria dos Anjos também aproveitou os textos trabalhados em sala no primeiro semestre (poema, música e quadrinha) para explorar palavras que rimavam. Essas atividades foram realizadas quase que essencialmente no nível oral.

A seguir, apresentaremos dois extratos de duas aulas desenvolvidas por Maria dos Anjos e que tinham por objetivo trabalhar a leitura de texto, a apropriação

do SEA, a exploração de estratégias de leitura e também a descoberta do vocabulário:

No dia 29/03/2006, correspondente à segunda observação, Maria dos Anjos estava com o livro gigante "chão de estrelas" aberto e perguntou quem lembrava o título do texto que ela havia lido no dia anterior. As crianças responderam em coro que lembravam e disseram o nome do poema ("reloginho, reloginho"). A professora disse que ia reler o texto para que todos pudessem relembrar. A professora deu início à leitura apontando para onde estava lendo para que as crianças acompanhassem.

Como este poema já havia sido trabalhado no dia anterior, algumas passagens já haviam sido memorizadas pelas crianças, sobretudo os trechos com presença de rimas. Assim, durante a leitura, a professora não finalizava, intencionalmente, algumas frases para que as crianças pudessem completá-las. Ao final da leitura, Maria dos anjos disse:

***P**: Vocês viram que tem algumas palavras que quando eu falo elas produzem o mesmo som de outras, né? Então quando eu digo que uma palavra está terminando com o mesmo som de uma outra palavra, eu digo que essas palavras estão rimando (dando ênfase à palavra). Rimar... Rima são palavras que terminar com o mesmo som. Por exemplo, olha aqui (apontando para o texto), na linha 1, reloginho, e na linha 3, reloginho. Elas são como? Elas são iguais ou são diferentes?*
***A**: Iguais (em coro)*
***P**: Iguais. Elas são iguais por quê?*
***A**: (silêncio)*
***P**: Porque elas têm o mesmo sss...*
***A**: Som! (em coro)*
***P**: Olha, reloginho e reloginho, né? Olha essa outra: tic-tac, tic-tac... tão rimando?*
***A**: Tão!*
***P**: Por quê? Porque termina i...*
***A**: Igual.*
***P**: Agora olha essa: andar. Andar rima com...?*
***A**: Parar!!! (muitas crianças dizem)*
***P**: Isso, andar – parar... Porque tem o mesmo som!*
***A**: som!*
***P**: Essa outra aqui: tem com trem. Olha tem o mesmo som! [...] elas são iguais, mas se eu trocasse uma letra trocava o quê?*
***A**: (silêncio)*

***P**: Trocava o som! Letras diferentes, som diferentes.*

Após essa exploração, a professora encerrou o trabalho de exploração do texto e passou a realizar explorações matemáticas relacionadas ao relógio.

Já no dia 28/08/06, quinta observação, a professora Maria dos anjos iniciou as atividades da tarde com cantigas de boas-vindas e já com as crianças agrupadas em número de 3 ou 4 alunos. Ela abriu, então, o livro da "coletânea" e informou que daria início a leitura do texto "a roupa nova do rei". Antes de dar início ao trabalho propriamente dito, a docente questionou se alguma das crianças conhecia o texto em questão e se desejava falar sobre ele. Diante da resposta negativa dos alunos, a professora decidiu antecipar os conhecimentos prévios das crianças e fazer algumas antecipações.

***P**: Hoje a gente vai ouvir uma história bem engraçada que vocês vão gostar. é um conto também como o do "patinho feio" [...]. "a roupa nova do rei". Quem será o personagem dessa história? É o...?*

***A**: Rei!*

***P**: O rei. O rei vai ser a personagem ou o assunto?*

***A:** Personagem.*

***P**: Isso, personagem. Será que ele vai ser a personagem principal?*

***A**: Não!*

***P**: Não?!?!? Será que não? Então quem vai ser? Vamos ver lá [...]. Outros livros chamam essa história de "a roupa nova do imperador" aqui é a "roupa nova do rei", mas é a mesma história. Certo? [...] vamos lá? Página 27. Qual é o título da história?*

***A**: O rei.*

***P**: Só o rei?*

***A**: A roupa do rei.*

***P**: Só a roupa do rei?*

***A**: A roupa nova do rei.*

***P**: Isso, "a roupa nova do rei". Vamos lá à página 27? Onde está o título aí no texto?*

***A**: (as crianças apontam para o livro)*

A professora aguardou para que todas as crianças localizassem a página 27 e antes de iniciar a leitura propriamente dita, solicitou ainda às crianças que apontassem para o título do texto e o lessem. Maria dos anjos disse ainda que o texto era muito longo e que por isso seria dividido em duas partes: uma que começaria àquele dia e encerraria no dia seguinte. A mestra ainda disse aos alunos que prestassem bastante atenção, pois, no momento de continuarem a leitura capitulada, ela

solicitaria que as próprias crianças fizessem um resumo oral do que já havia sido lido.

***P**: [...] onde a gente vai começar lendo? No primeiro parágrafo? Ele começa com que letra?*
***A:** ”a” (dizendo o nome da letra)*
***P**: Letra minúscula ou maiúscula?*
***A**: Maiúscula.*
***P**: Isso, toda frase começa com letra maiúscula. Então vamos começar? Quem vai acompanhar e escorregar o dedinho para ler?*
***A**: Eu! (em coro)*
***P**: Então vou começar.*

A docente realizou a leitura em voz alta enquanto os alunos acompanhavam em seus livros em silêncio. Ao final, fez algumas questões de opinião a respeito do texto lido e solicitou que os alunos recontassem a história de maneira resumida. Foi exatamente nesse momento que Maria dos anjos aproveitou para explorar o vocabulário:

***P**: [...] o que será tecelões?*
***A**: Dois ladrão.*
***P**: Dois ladrões? Mas tecelão é a mesma coisa que ladrão?*
***A**: Não.*
***P**: O que é tecelão?*
***A1**: É aquele que faz roupa.*
***P**: Ahhh! Ele faz tecido, né? Faz roupas. Ele fia o tecido. Sabe essas roupas que usamos de tecido?*
***A**: Da farda?*
***P**: Da farda também. Esses tecidos são feitos pelo tecelão. [...]*

A professora continuou o reconto oral da história com os alunos e ainda explorou o significado das palavras *vigarista, ministro, sempre se utilizando de passagens do próprio texto onde as palavras apareciam para que as crianças inferissem os seus significados.*

Como vimos, se no início do ano letivo as leituras estavam mais centradas em textos curtos e de fácil memorização para posterior exploração de rimas. A professora investia pouco no trabalho de exploração das estratégias de leitura e solicitava sempre que os alunos repetissem após ela o texto lido.

Já no início do segundo semestre, o material textual foi alterado e a docente passou a considerar em sua rotina de alfabetização textos mais longos, tais como fábulas e contos, usando, inclusive, a leitura de forma capitulada para trabalhá-los. Foi a partir da mudança nos gêneros textuais que as estratégias de leitura começaram a ser trabalhadas (ainda que de maneira um tanto superficial), assim como, a exploração do vocabulário. Maria dos Anjos parecia preocupada com o fato das crianças não poderem acompanhá-la na atividade de leitura de contos e em uma tentativa de minimizar esse fato, buscava distribuir livros em quantidade suficiente para que as crianças se agrupassem e pudessem acompanhar a leitura. Tendo consciência que o texto era longo demais para que pudesse ser memorizado e ou acompanhado pelos alunos, a docente pedia que as crianças apontassem com os dedos onde a leitura deveria começar, lessem o título e acompanhassem com os olhos toda a leitura feita por ela.

Se de um lado a exploração das estratégias de leitura ganhou espaço na prática de Maria dos Anjos a partir do segundo período de coleta de dados, as explorações de palavras que partiam dos textos e visavam trabalhar a consciência fonológica desapareceram por completo, ficando restritas unicamente aos exercícios presentes no livro didático, como veremos mais adiante.

- **Outras atividades**

Durante nossas observações à sala de aula da professora Maria dos Anjos, nós pudemos perceber que sua rotina também era composta por várias atividades que ocorriam de maneira esporádica e por isso, elas não foram inclusas na tabela. Foi com o objetivo de discutirmos acerca dessas atividades que optamos pela criação de subitens dentro da categoria “Outras atividades”. Esses novos itens apresentarão, ainda que de maneira breve, as outras atividades que tivemos a oportunidade de observar durante nosso período de observação da prática da professora Maria dos Anjos:

- ❖ Atividades de caligrafia – durante as 8 observações que realizamos na sala de Maria dos Anjos, observamos apenas dois momentos em que a docente propôs exercícios de treino caligráfico, embora ela tenha enviado, todos os dias, esse tipo de tarefa para ser realizada em casa. Quando questionamos a professora

sobre esse fato, ela respondeu-nos que achava que essa tarefa era muito simples e que poderia ser feita em autonomamente em casa, ficando o tempo de atividades na escola para outros exercícios que necessitariam do seu auxílio mais sistemático.

❖ Atividades de leitura de livros de literatura infantil – observamos professora realizar a leitura de livrinhos de literatura infantil uma vez e também presenciamos duas vezes a leitura deleite (geralmente ao final das aulas) de contos saídos do seu material da "Coletânea". Nesses momentos, a professora não se preocupou em realizar explorações, fossem elas de estratégias de leitura ou de aspectos relacionados ao SEA: Maria dos Anjos lia para que seus alunos desfrutassem da leitura de textos e ainda, como nos indicou a docente em uma conversa informal, ela tinha um projeto (sugerido pelo programa *Alfa e Beto*) que envolvia a leitura de contos. Desse modo, ela "aproveitada" os momentos livres em sala para proporcionar um maior contato dos alunos com os clássicos da literatura infantil mundial.

❖ Atividade de lateralidade/percepção auditiva e visual – essas atividades quase não foram realizadas pela docente, mesmo quando sugeridas pelo autor do programa que ela adotava.

❖ Realização de ditados – também tivemos a oportunidade de presenciar a realização de duas atividades de ditado de palavras, sendo uma delas com palavras inventadas. Nas duas situações em que estivemos presentes na sala da professora quando ela propôs os ditados, percebemos o grande entusiasmo e mesmo euforia dos alunos em executá-los O exemplo a seguir descreve como essa atividade foi realizada:

No dia 30/08/2006, equivalente à nossa sexta observação, Maria dos anjos disse aos alunos que eles iriam fazer um ditado e os alunos vibraram com a proposta. A docente ainda acrescentou que esse era um ditado diferente, pois possuía palavras "malucas". Após solicitar aos alunos que abrissem seus cadernos e copiassem a palavra ditado, escrita por ela no quadro, a professora disse:

***P**: Eu vou dizer as palavras e não o som. vocês é que vão escrever: ami*

***A**: (os alunos escrevem a palavra ao mesmo tempo que silabam a palavra).*
***P**: Ami [...]. Vou dizer a outra palavra: miel, mi-el*
***A**: (as crianças vão escrevendo as palavras enquanto dizem para si e em voz alta, as sílabas necessárias).*
***P**: Palavra três... já fizeram miel? Agora é ma-leu, ma-leu (ela repete algumas vezes)*
***A**: (os alunos continuam escrevendo as palavras e pronunciando para si as sílabas).*
***P**: A palavra é lu-me: [l] [u] [m] [e] (soletra cada um dos fonemas necessários)*
***A**: (as crianças escrevem).*
***P**: Alu, a-lu.*
***A**: Aaaaa-lu (repetindo as sílabas ditadas pela professora)*
***P**: Agora ma-lo, ma-lo.*
***A**: (as crianças vão escrevendo)*

A professora não teve tempo de concluir a atividade porque foi interrompida pelo anúncio da merenda e foi apenas na volta do parque que o grupo, juntamente com a professora pôde corrigir as escritas. Assim sendo, Maria dos Anjos pediu que os próprios alunos lessem as palavras ditadas por ela enquanto as escrevia no quadro para que as crianças pudessem comparar suas escritas com a da professora.
Os alunos repetiram.

❖ Correção coletiva dos exercícios propostos, incluindo os do livro didático – um aspecto muito interessante da prática de Maria dos Anjos consistia na correção participativa dos exercícios por ela propostos e, sobretudo, os do livro didático. Nesses momentos, a professora aguardava o término da realização das tarefas por parte dos alunos e selecionava crianças de todos os níveis para virem ao quadro "corrigirem" coletivamente as tarefas. Nessas situações, diante do grande grupo, a docente sempre "aproveitava" para realizar explorações, entre outras, relativas ao sistema de escrita alfabética: Maria dos Anjos comparava as escritas espontâneas dos alunos com a forma convencional, refletia sobre aspectos ortográficos e ainda, auxiliava os alunos a pensarem nas relações entre fonemas e grafemas.

❖ Leitura de livrinhos do programa *Alfa e Beto* por parte dos alunos – observamos uma atividade (de cerca de 40 minutos) que envolvia a leitura dos

livrinhos de “fluência” presentes no material fornecido pelo programa *Alfa e Beto.* A professora havia separado seus alunos em grupos de 4 alunos com níveis semelhantes de domínio da leitura e a proposta da atividade consistia em solicitar que as crianças lessem as histórias umas para as outras enquanto a Maria dos Anjos circulava entre as bancas para “ouvir” a leitura de algumas crianças. Segundo as informações da mestra, a cada atividade realizada, ela procurava escutar a leitura de 5 ou 6 crianças. Quando um grupo terminava de ler e de escutar a leitura dos demais colegas, as crianças deveriam copiar em seus cadernos os textos lidos, atentando para o uso da letra cursiva.

Como já discutimos no capítulo 3 dessa tese, os livrinhos possuíam níveis de exigência diferenciados e desse modo, mesmo crianças com pouco domínio do sistema de escrita e da leitura poderiam “aventurar-se” na tarefa de realizar a leitura dos livros.

- **Atividades com o livro didático**

Como já anunciamos anteriormente, optamos pela criação da categoria *Atividades com o livro didático, pois* concebemos que o trabalho desenvolvido a partir dos manuais didáticos apareceu com grande freqüência na prática de Maria dos Anjos e recebeu diariamente, um significativo investimento de tempo dedicado à execução de suas tarefas.

Mais uma vez, para melhor analisarmos o quantitativo e a natureza das tarefas de apropriação do sistema de escrita alfabética presentes no livro didático, nós elaboramos subcategorias que contemplavam os tipos e o número de atividades que tivemos a oportunidade de observar sendo realizadas no cotidiano da sala de aula de Maria dos Anjos. Desse modo, temos:

Tabela 33: Atividades presentes no livro didático e executadas por Maria dos Anjos

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO ALFA E BETO - OBSERVAÇÕES DOS MESES DE MARÇO E AGOSTO/SETEMBRO DE 2006								
Atividades/ Observações	**Março**				**Agosto/Setembro**			**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	
Comparação de palavras quanto à presença de letras						1		**1**
Cópia de palavras						1		**1**
Cópia de texto					1			**1**

Diferenciação de letras	2	2	2	2				**8**
Escrita de palavras					1	1		**2**
Exploração da ordem alfabética			1	2				**3**
Identificação oral de aliteração			2	1				**3**
Identificação oral de rima			1	1				**2**
Produção oral de rima			1					**1**
Leitura de palavras					1			**1**
Leitura de frases						1		**1**
Leitura de texto cartilhado					1	1		**2**
Noções gramaticais						3		**3**
Atividades "outros" (desenho, noções topológicas, "não combina", opinião, Matemática, seqüência lógica)	4	4	1	2			1	**8**
Produção coletiva de texto					1			**1**
Produção oral de texto	3			1	1			**5**

Como podemos observar a partir das informações fornecidas na tabela acima, as tarefas que tinham por objetivo explorar o SEA apareceram no livro didático utilizado pela docente de maneira bastante irregular e em quantidade insuficiente para que pudessem ser consideradas como *sistemáticas*. Conseqüentemente, a prática desenvolvida por Maria dos Anjos também foi fortemente influenciada pela tendência assumida no livro *Alfa e Beto*, pois, como apontamos anteriormente, verificamos que no cotidiano dessa docente os manuais didáticos foram bastante utilizados. Aliado a esse fato, também pudemos constatar que a professora pouco acrescentou modificações às tarefas inicialmente propostas pelo livro didático, e na grande maioria das vezes, executou-as tal e qual elas haviam sido planejadas pelo autor do programa, embora tivesse pulado alguns exercícios que não considerasse importantes de serem feitos.

Ainda com base nas informações apresentadas na tabela, nós observamos que a grande maioria das atividades realizadas no primeiro período da coleta de dados (quando a docente ainda usava o manual de número *2*) não se repetiu na segunda etapa. Assim, as atividades mais direcionadas ao aprendizado do sistema de escrita alfabética concentraram-se quase que exclusivamente no período inicial do ano letivo, o que dificultou a continuidade e sistematicidade do trabalho com a alfabetização, mas também, "impediu" que as crianças que haviam terminado o primeiro semestre com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita pudessem consolidar seus processos de alfabetização.

As atividades que apresentaram maior freqüência de aparecimento foram àquelas consideradas por nós como "atividades outros", ou seja, as tarefas que não possuíam nenhuma relação com o aprendizado da leitura e escrita. Foram feitos: 8

exercícios no total, privilegiando, essencialmente, as tarefas de noções topológicas e de seqüência lógica a partir de gravuras.

Atividades de grande importância para a alfabetização, tais como, as de exploração de rima e aliteração, foram realizadas em número pouco expressivo, apenas no primeiro período da coleta de dados. Ainda assim, no curso de suas execuções, elas revelaram-se um tanto confusas, além de priorizarem exclusivamente os aspectos sonoros, sem haver uma preocupação em estabelecer relações entre as rimas/aliterações e seus correspondentes escritos. Com vistas a realizarmos uma verdadeira comparação entre as práticas desenvolvidas pelas docentes que utilizavam o mesmo manual didático, nós decidimos analisarmos e apresentarmos aqui as mesmas atividades que foram desenvolvidas por Nildenha (a outra docente de Teresina que também utilizava o programa Alfa e Beto), como veremos nos exemplos a seguir:

No dia em que realizamos nossa terceira observação (30/03/2006) a professora Maria dos anjos solicitou que seus alunos abrissem seus livros didáticos na página 16 e deu início a exploração de uma atividade que solicitava de seus alunos a identificação de gravuras que começavam com o mesmo som. Após explicar o objetivo da tarefa, a professora disse:

***P**: Diga o nome da primeira figura. Vamos dizer?*

***A**: Bebê.*

***P**: Bebê. Olhem é pra vocês circularem a figura que começa com o mesmo som. Como é que é? É o início ou é o fim?*

***A**: O início.*

***P**: Isso. Então é o primeiro som.*

***A1**: Eu sei tia. O som de pipoca termina com "a"...*

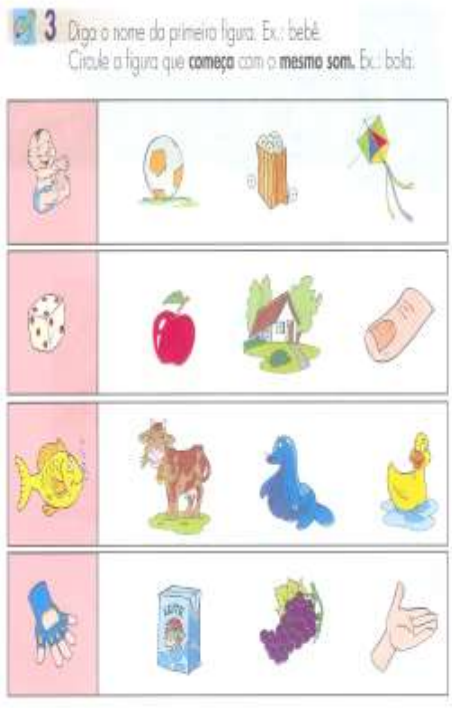
***P**: Calma, calma. Que figura é essa?*

***A**: Bebê.*

***P**: Vamos dizer bebê de novo?*

***A**: Bebê!*

***P**: Agora ouçam o que eu vou dizer: **be** (pronunciando com bem ênfase o fonema) bê!*



***A**: (algumas crianças fazem em voz alta o mesmo som feito por Maria dos anjos)*
***P**: Aí vamos dizer agora os nomes das três figuras pra saber qual o nome começa com o mesmo som de bebê.*

A professora disse os nomes das três figuras em voz alta, sem dar nenhuma ênfase aos fonemas. Ao final, perguntou:

***P**: Qual dos três?*

As crianças responderam desordenadamente e embora algumas consigam dizer bola, no conjunto percebemos que eles não haviam conseguido identificar. A professora repetiu:

***P**: Vamos ouvir novamente? tem que ter uma figura que comece com o mesmo som de **b**ebê. Bola, pipoca ou pipa?*
***A**: (a grande maioria responde bola)*
***P**: Todos concordam?*
***A**: Sim!*
***P**: Então vamos circular...*
***A**: A bola.*
***P**: A bola. Bora, todo mundo circulando a bola. Circularam a bola?*
***A**: Circulei (muitos repetem em coro).*
***P**: Agora qual é a outra figura da linha "2"?*
***A**: Dado.*
***P**: Dado.*

A professora foi dizendo os nomes das figuras seguintes sem dar nenhuma ênfase especial ao fonema. Ao final, perguntou:

***P**: Qual é?*
***A**: (pouquíssimas crianças responderam dedo).*
***P**: Bora circular o dedo? Olha: **d**ado **d**edo. Qual é a letra que tem esse som?*
***A**: É o d (disseram o nome da letra).*
***P**: É o d (disse o nome da letra) [...]. **Peiiii**xe (a ênfase maior parece ser na sílaba).*
***A**: Peiiiiixe (imitando a professora).*
***P**: Peiiiixe... Vaca, foca ou pato?*
***A**: (as crianças responderam de maneira confusa e embora possamos ouvir algumas crianças que gritam a palavra "pato", a grande maioria responde outras coisas e é inaudível)*

***P**: Circula o pato. [...] qual é a figura da linha 4? Ahh é o que a gente coloca na mão, é uma luva, olha o som **l**uva (dando ênfase ao fonema). Qual é a outra palavra, outra figura que...*
***A**: É a uvaaaaa (as crianças atrapalharam a professora antes que ela terminasse a frase e um dos alunos já ia circulá-la quando Maria dos anjos diz que ele não o fizesse porque ela ainda não tinha dito que era pra fazer).*
***P**: Presta atenção, ninguém circule ainda. Olha, nós temos: **l**uva, **l**eite, **u**va e **m**ão...*
***A**: Uva!!!*
***P**: **U**va, **l**uva. Entendeu? Começa com o mesmo som?*
***A**: Começa!!!!*
***P**: começa? Vocês podem me ouvir novamente? Podem me ouvir de novo? Olha só: **l**uva, **l**uva (dando bastante ênfase). Agora vamos ver as figuras: **l**eite, **u**va.*
***A**: (as crianças parecem confusas)*

***P**: **l** uva **l** eite (dando grande ênfase ao fonema). **U**va tem o mesmo som? Não! É parecido. Olha **l** uva **l** eite **u** va... Vocês podem circular o leite aí.*

Após essa exploração, a professora aguardou que as crianças circulassem e passou logo em seguida a próxima atividade.

Como percebemos, ainda que a execução da atividade não tenha apresentado maiores dificuldades, foram as respostas da professora que permitiram que a mesma fosse realizada corretamente, pois através as falas dos alunos, pelas ausências de respostas e sobretudo, pela grande confusão feita com a presença da palavra *uva,* percebemos a incompreensão dos alunos diante da atividade. As poucas crianças que respondiam corretamente eram, não por coincidência, os alunos alfabéticos, ou seja, aqueles que não precisavam mais apoiar-se nos fonemas para "descobrir" a escrita das palavras e usavam de seus conhecimentos estáveis a respeito da escrita das palavras para responderem à questão. Assim, a atividade foi executada quase exclusivamente pela própria docente, que fazia as perguntas e dava ela mesma as respostas, para posteriormente tentar mostrar aos alunos a semelhança dos fonemas iniciais das palavras.

Selecionamos ainda outro exemplo de atividade realizada pela docente e apresentaremos a seguir:

No dia 30/03/2006, a professora Maria dos Anjos propôs aos seus alunos a realização de uma

atividade presente na página 19 de seus livros didáticos (salientamos que essa mesma atividade foi apresentada e analisada no capítulo 3 desse trabalho). O referido exercício solicitava que os alunos ligassem figuras de acordo com a ordem alfabética. Vejamos a seguir, como a professora conduziu a atividade:

P: *Então, aqui eu vou ligar as figuras na ordem alfabética. Eu vou ligar anel para bola porque anel começa com?* ***A****! (Ela mesma respondeu). E bola começa com?*

A: *B (Algumas crianças responderam).*

P*: A, B... Depois do B?*

A*:C!*

P*: O que começa com C?*

Os alunos respondem casa.

P*: Casa! Vamos ligar a BOLA para a CASA , bola casa. A, B, C...*

A*:D! Um aluno disse: - D de dado!*

P: *O que começa com D?*

As crianças responderam "dado" e após a resposta, a professora repetiu a palavra DADO.

P: *Vamos ligar a CASA pra o DADO, não é isso? Da casa para o dado, não é do dado pra a casa, o que vem primeiro não é o D, é o C. Vamos repetir? ABCD...*

As crianças completaram:

A:E.

A professora repetiu: *E de?*

As crianças, então disseram:

A: *De elefante.*

P: *Pronto aqui tem o elefante? Então liga o dado para o elefante, não é isso? Ou ligo primeiro o elefante para o dado?*

Ela aguardou alguns segundos e ela mesma respondeu à sua questão:

P: *Primeiro o dado para o elefante, né? Depois do E? Vou repetir A,B,C,D,E...*

As crianças disseram: - ***F****(nome da letras)*

A professora repetiu após as crianças:

P: *F de?*

Uma criança respondeu: - *De foca!*

A professora, então, repetiu após a criança: *"- F de foca! Olha aqui a foquinha" (...). Vai ligar o elefante para a foca, procura (...). Agora vamos repetir a ordem das letras que nós já estudamos?*

As crianças disseram os nomes das letras junto com ela: *A, B, C, D, E, F*. Quando os alunos acabaram de dizer os nomes das letras, a professora voltou a dizer os nomes das letras para que os alunos dissessem a palavra que começava com a letra em questão:

P*: A de?*

***A**:Anel!*

***P**: B de?*

***A**:Bola*

***P**: C de?*

***A**:Casa.*

***P**: D de?*

***A**:Dado.*

***P**: E de?*

***A**:Elefante.*

***P**: F de?*

***A**:Foca!*

***P**: Agora todo mundo: A, B, C, D, E,e o F.*

E as crianças disseram os nomes das letras em conjunto com a professora (...). Depois disse, a professora deslocou-se pela sala e aproximou-se de um outro cartaz afixado à parede e que também possuía a ordem alfabética. Então, ela disse:

P: Olha, essa mesma ordem está nesse cartaz, não está?

***A**:Está!*

***P**: Aí tem o A de anel, o B de bola, C de casa, D de dado, o E de elefante, o F de foca. Tem como esquecer?*

***A**:Não*!

Maria dos Anjos continuou o deslocamento pela sala e apontou para um outro cartaz e disse:

***P**: Aí vai lá pro outro lado (da sala) e tem outro cartaz com a ordem* (o cartaz em questão apresenta a cena de um zoológico e as letras estão todas misturadas, dispersas na figura). A professora então, apontou para o cartaz e disse:

***P**: A de? Cadê o A aqui?*

As crianças ajudaram a professora a localizar a letra A, dispersa entre os desenhos e disseram:

***A**:De árvore!*

***P**: A de?*

***A**: Árvore!*

A professora comentou com seus alunos: *"-Aqui já outras figuras, né?*B de?..."

A:Bola.

P: O c de? Cadê o C? C de quê? Procura! C de?

A: Cachorro.

P: D de?

A:Dado

P: E de quê?

A:Elefante

P: E o f de?

A:Foca.

Cerca de 40 minutos após o início da atividade, a professora solicitou que as crianças fechassem seus livros e passassem para outra atividade.

Como constatamos, a exploração foi feita, exclusivamente, com base nos nomes das letras iniciais das palavras que representam as figuras. Acreditamos ser importante destacar que embora essa seja uma atividade a ser realizada ainda no início do ano, só é possível executá-la quando o aluno já está na hipótese de escrita alfabética. Isto porque a condição essencial para se identificar a ordem alfabética é conhecer a escrita convencional de uma palavra. O que nos leva a compreender que embora o livro faça opção por um trabalho inicial de alfabetização baseado nos fonemas, muitas de suas atividades solicitam o conhecimento das letras e seus respectivos nomes. Aliado a isso, percebemos que a proposta da atividade pode gerar, no aluno, a falsa idéia de que as letras pertencem a palavras únicas (Como quando o livro sugere que o A é a letra de anel). Maria dos Anjos esteve atenta a esse fato e embora o livro didático não sugerisse, a professora recorreu a outros materiais para seus alunos perceberem que embora o A possa escrever a palavra anel, é com esse mesmo A que se escreve a palavra Árvore.

Como pudemos perceber nas duas últimas descrições de aulas apresentadas, a professora Maria dos Anjos demonstrou querer garantir algumas habilidades que também nos parecem ser importantes para apropriação do sistema de escrita alfabética. Segundo resultados de pesquisas de Morais (2005), as habilidades de reflexão fonológica não são condição suficiente para que o aprendiz domine a escrita alfabética, mas é uma condição necessária. O autor conclui que não se justifica deixar o aprendiz sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes escritas, propondo como alternativa um trabalho mediado pelo educador, provavelmente como o desenvolvido pelas professoras que estamos analisando.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que atividades de análise de fonemas isolados não nos parecem possuir uma verdadeira importância no processo de construção da base alfabética, exatamente porque estudos (MORAIS, 2004; LEITE,

2006) já demonstraram que crianças ainda não alfabéticas (como é o caso da grande maioria dos alunos da professora Maria dos Anjos no início do ano) apresentam dificuldades na identificação de fonemas isolados em palavras.

5.2.4 Práticas desenvolvidas pelas professoras que adotavam os livros didáticos franceses

Antes de passarmos à discussão das práticas das duas professoras que adotavam os LDs franceses, gostaríamos de prestar alguns esclarecimentos acerca das opções que fizemos para a análise e apresentação dessa seção. A primeira opção concerne o agrupamento das professoras pelo uso de um material "francês" e não por semelhança dos manuais didáticos, como vínhamos fazendo até então. Isso porque, como já discutido no capítulo 3 dessa tese, os manuais franceses não assumiram uma preferência explícita por nenhuma marcha específica para a alfabetização, assim ambos compartilhavam de uma seqüência de ensino da leitura da escrita que ora parecia abordar as unidades silábicas, ora parecia dedicar-se à exploração fonêmica.

No que se refere ao material textual oferecido aos alfabetizandos, os dois livros guardaram certa semelhança no tocante à ausência de diversidade e gêneros na clara opção de uso da literatura com o objetivo não unicamente de alfabetizar, mas também, de inserir, desde cedo, as crianças no universo do letramento literário.

Outro aspecto que nos fez decidir pelo agrupamento das professoras está baseado no fato de que elas eram em menor quantidade diante das professoras brasileiras logo, tratar as professoras francesas de modo individual e ainda, tendo em vista que ambas utilizavam matérias com significativa aproximação metodológica, nos pareceu desnecessário.

Desse modo, nessa seção, deter-nos-emos em abordar as rotinas de alfabetização das docentes francesas o uso feito de seus manuais didáticos.

A seguir, trataremos de discutir acerca da prática da professora Guillemette, com base nas informações coletadas nos dias em observamos o desenvolvimento de sua rotina.

5.2.4.1. Rotina da professora Guillemette

Com o objetivo de melhor compreendermos a prática de alfabetização desenvolvida por Guillemette, nós protocolamos um total de 8 aulas observadas nos meses de outubro (início do ano letivo francês) e março (considerado como “metade” do ano escolar) dos anos de 2006/2007.

A partir dessas observações, nós pudemos perceber que a docente possuía uma rotina bastante estruturada, que privilegiava os momentos de exploração do SEA, assim como a leitura de livros de literatura, com ênfase no romance presente em seu manual didático, como podemos visualizar a partir da tabela abaixo:

Tabela 34 : Rotina Professora Guillemette

ROTINA DA PROFESSORA GUILLEMETTE – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE OUTUBRO DE 2006 E MARÇO DE 2007									
Atividades/Observações	**Outubro**				**Março**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**06**	**07**	**08**	**09**	**8**
Chamada apresentação oral da rotina do dia	x	x	x	x	x	x	x	x	**8**
Leitura coletiva de palavras e exploração do SEA	x	x	x	x	x	x	x		**7**
Escrita coletiva de palavras e exploração do SEA	x	x	x	x	x	x	x		**7**
Atividade mimeografada SEA		x	x		x				**3**
Exploração do SEA	x	x	x	x	x	x	x	x	**8**
Escrita coletiva de palavras	x	x	x	x	x	x	x	x	**8**
Recreação	x	x	x	x	x	x	x	x	**8**
Escrita coletiva de frases		x		x	x				**3**
Leitura de texto pelos alunos					x		x	x	**3**
Leitura de texto pela professora		x		x	x		x		**4**
Realização de atividade do livro didático		x		x	x		x		**4**
Desenho		x		x	x	x		x	**5**

Nós podemos constatar que a rotina de alfabetização desenvolvida por Guillemette estava centrada quase que exclusivamente em explorações do SEA, seqüências de atividades envolvendo, sobretudo, a leitura e a escrita de palavras. Observamos ainda que a professora fez significativo uso do LD, sem que esse constituísse, no entanto, como única fonte para a elaboração e o realização das atividades propostas.

→ **Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

Com o intuito de melhor visualizarmos e assim, melhor analisarmos a natureza das atividades de apropriação propostas por Guillemette, apresentaremos a seguir uma tabela cuja elaboração objetivava a classificação e contabilização de tais atividades:

Tabela 35 : Atividades SEA: Professora Guillemette

ROTINA DA PROFESSORA GUILLEMETTE – OBSERVAÇÕES DOS MESES OUTUBRO DE 2006 E MARÇO DE 2007									
Atividades/ Observações	**Outubro**				**Março**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	
Contagem de sílabas em palavras	1	2	3			2		1	**9**
Cópia	2	1	2	2	2	3			**12**
Correção coletiva das palavras escritas pelos alunos	2	2		3	2	1	1		**11**
Escrita de palavras	3	3	2	3	2	2	3	1	**19**
Formação de palavras a partir de letras dadas	1	3		2	3		2		**11**
Formação de palavras a partir de sílabas dadas	2	3	1	1	2	3	1		**13**
Identificação de letra	1	3		2	1		3		**10**
Identificação de sílaba "X" em palavra	2	2	3	1	2		3		**13**
Leitura de palavras	3	3	2	3	3	4		1	**19**
Leitura de sílaba	3	3	1	3	2		2		**14**
Relações entre grafemas e fonemas	3	6	4	2	2	2	4		**28**
Segmentação de palavras					1			1	**2**
Soletração de letras de palavras	3	3	2	3	4	4	5	1	**25**
Traçado de letras	2	3	3	2	2	2	3		**17**
Total									**203**

Como constatamos, Guillemette realizou 203 atividades de exploração do sistema notacional durante os 8 dias em que observamos sua classe. Ainda com base na tabela, podemos verificar que apesar do grande número de atividades executadas, elas estiveram divididas em 14 tipos diferentes, com grande concentração em 4 deles: *escrita de palavras; leitura de palavras; exploração das relações entre grafemas e fonemas e soletração de letras de palavras.* O trabalho com o traçado de letras também recebeu significativa atenção e em geral, esteve associado às explorações das relações entre grafemas e fonemas

Além disso, nós também percebemos que a docente esteve atenta às situações simples do cotidiano e aproveitou diversos momentos da rotina para realizar explorações acerca da leitura e da escrita e, desse modo, do total de 8 dias analisados, 7 geraram uma média de 30 atividades envolvendo a apropriação do sistema.

Esses números bastante elevados em um único dia de aula nos revelam um aspecto muito interessante da prática dessa professora: ela realizava diariamente pequenas seqüências de exploração do sistema de escrita, que por vezes duravam

entre 5 e 10 minutos antes de passar a uma exploração diferente e assim, com uma curta duração de tempo, Guillemette voltava à mesma atividade em diversos momentos distintos de sua rotina. Essa dinâmica não apenas permitia que as crianças realizassem um máximo de atividades durante o período de tempo em que estavam em sala de aula como também, possibilitava que os alfabetizandos tivessem mais possibilidades de consolidar suas hipóteses acerca do funcionamento do sistema de escrita, já que o retorno constante a essas reflexões garantiria uma sistematização e automatização dos conhecimentos em construção.

Desse modo, para a apreciação do trabalho de alfabetização conduzido por Guillemette, nós optamos por considerar, em especial, as 4 atividades com maior incidência em sua prática e assim, selecionamos algumas situações vivenciadas na sua sala de aula e trataremos de analisá-las de forma mais detalhada logo a seguir.

- **Atividades de exploração das relações entre fonemas e grafemas e traçado de letras**

Como já apontamos anteriormente, a docente costumada conjugar as atividades de exploração das relações entre fonemas e grafemas com as atividades de traçado de letras. Muitas vezes, antes de iniciar as atividades de treino caligráfico, ela verbalizava que os alfabetizandos aprenderiam a traçar letras que permitiriam escutar determinados sons. Assim, para realizar essas atividades, Guillemette dizia o nome de uma letra, depois o som que a mesma fazia e solicitava que suas crianças dissessem palavras cuja aquela letra/som estivesse presente.

Em um primeiro momento, os alunos diziam as palavras oralmente e coletivamente e, em seguida, eles eram convidados a soletrarem todas as letras que compunham a palavra para que a docente a escrevesse no quadro e, só após essas explorações, ela fornecia os cadernos de pauta para que os alfabetizandos pudessem a letra cujo som estivesse em destaque.

Os extratos de aula selecionados e apresentados[76] a seguir nos permitem melhor visualizar o desenvolvimento das atividades propostas pela referida professora:

[76] Gostaríamos de salientar que por razões relativas à dificuldade na transcrição de falas em outro idioma, nós optamos essencialmente pela descrição das situações vividas em sala.

No dia 07/10/2006, nossa segunda observação, Guillemette anunciou aos seus alunos que eles iriam fazer exercício de traçado das letras que permitiam escutar os sons [t] ou [l] e questionou quem sabia os nomes daquelas letras. Diante da resposta de alguns alunos, ela perguntou quem sabia indicar palavras que tivessem aquelas letras e os alfabetizandos começaram prontamente a buscar referências nas paredes da sala de aula, repletas de cartazes com as letras do alfabeto e com desenhos e palavras de referência para cada uma das letras. Quando uma criança dava uma resposta equivocada, a docente aproveitava a situação para ora escrever a resposta do aluno e pedir que o grupo soletrasse a palavra corretamente, ora pedia que a própria criança que disse a resposta errada tentasse dizer os nomes das letras que a compunham.

Cerca de 8 minutos após esse trabalho, a mestra traçou linhas em seu quadro e pediu às crianças que observassem bem o movimento das letras, disse também da necessidade de se acrescentar uma vogal a cada uma daquelas letras com o objetivo dos sons ficarem mais fortes. Assim, indicou que gostaria de escrever **TA** e solicitou a uma das crianças que dissesse as letras necessárias a realizar tal escrita. Quando a sílaba estava formada, ela pediu ao grupo então, que lhe ditasse uma palavra cuja sílaba estivesse presente. Diante do silêncio de poucos segundos dos alfabetizandos, ela mesma sugeriu uma palavra, porém, ao invés de dizê-la imediatamente, a docente deu "pistas" para que as crianças tentassem adivinhar a palavra em questão. Guillemette disse que ela tinha duas sílabas e que tinha a sílaba **PIS**. Um de seus alunos respondeu **tapis** (tapete) imediatamente e a professora procedeu à verificação oral e coletiva da resposta: retornado para o grupo, ela questionou se *tapis* possuía duas sílabas, se tinha o **ta** e o **pis**. O grupo respondeu positivamente que essa é a palavra procurada e a professora escreveu a sílaba no quadro, sob os olhares atentos e apenas de observação das crianças.

Foi apenas quando a docente encerrou a escrita que os alunos puderam começar sempre observados de perto pela docente, que verificava como estavam os traçados. Ao final, ela escolheu um aluno e pediu que ele soletrasse *tapis* e à medida que o aluno ditava as letras, a docente traçava a palavra no quadro sempre dando muita ênfase a movimentação caligráfica.

Quando a palavra já estava escrita, a mestra retornou a mesma questão (saber os nomes das letras que compunham a palavra) a uma aluna com grandes dificuldades e essa, não conseguiu

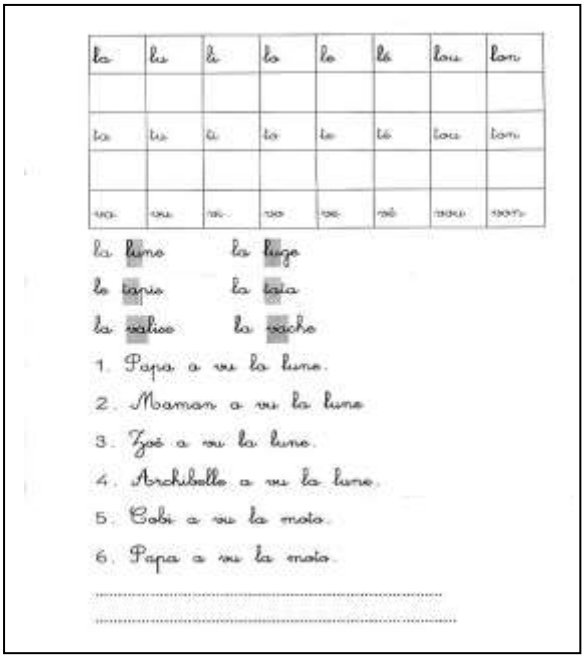
refazê-lo. Assim, Guillemette oscilava entre dar pistas do tipo "está no seu nome" ou, pedir deliberadamente a ajuda dos outros alunos. Ai final a professora indicou que as crianças copiassem a palavra formada com a sílaba **ta** em seus cadernos de pauta caligráfica.

Quando todos concluíram, cerca de 10 minutos depois, Guillemette solicitou que as crianças dissessem uma nova palavra, mas que dessa vez, deveria possuir o som [l]. Uma criança, de posse das informações disponíveis nos cartazes, disse a palavra **lune** (lua). A docente validou a resposta como positiva e dirigiu-se a outro alfabetizando para que esse soletrasse as letras da referida palavra. Assim, quando o aluno terminou de soletrar lune, a professora indicou que todos procedessem à cópia da sílaba e da palavra trabalhada em grupo.

Cerca de 10 minutos depois, a professora distribuiu vogais distintas e as duas consoantes com o grupo de crianças e esses deveriam, ao seu comando, formar sílabas. Assim, ao solicitar **LU**, todas as crianças possuindo essas letras deveriam compor a sílaba em suas mesas para a verificação por parte da professora. Quando um aluno fazia incorretamente, a docente apresentava essa hipótese para o grupo que deveria avaliá-la e sugerir a forma correta.

Mais uma vez após cerca de 10 minutos, Guillemette encerrava a atividade e passava a outra, ainda com as sílabas, pedindo que os alunos formassem a seqüência de sílabas possíveis com todas as vogais disponíveis. Assim, aos pouco e com a ajuda dos alunos, ela foi montando as no quadro as famílias silábicas do **T** e do **L**: a cada momento que ela dizia uma sílaba, as crianças que possuíam as letras correspondentes deveriam ir até o quadro expô-las e também organizá-las na ordem alfabética.

Depois de 8 minutos, a professora encerrou essa atividade e para "organizar" o quadro e passar a outra tarefa, ela propôs um jogo às crianças que consistia em pegar aleatoriamente as sílabas dispostas, formar palavras "inventadas" e pedir que os alunos as lessem individualmente, ou ainda, dizer uma palavra, pedir que um aluno fosse ao quadro recuperar as sílabas possibilitar que as crianças pegassem as sílabas que desejassem, desde que lessem as novas palavras formadas as lesse. Menos de 5 minutos depois, as sílabas estavam guardadas e a mestra distribuiu uma ficha, que era a seguinte:



la	le	li	lo	lu	lé	lou	lon
ta	te	ti	to	tu	té	tou	ton
va	ve	vi	vo	vu	vé	vou	von

la lune la luge
le tapis la tasse
la valise la vache
1. Papa a vu la lune.
2. Maman a vu la lune
3. José a vu la lune.
4. Archibalde a vu la lune.
5. Bobi a vu la moto.
6. Papa a vu la moto.
.....
.....

A professora perguntou aos alunos se eles sabiam o que deveriam fazer em cada quesito e assim, as crianças foram dizendo em voz alta as atividades a serem feitas e Guillemette, completava as informações dadas pelos alunos e ao final das explicações, os alunos procederam à realização do exercício que consistia em: formar palavras "inventadas" com as sílabas da tabela; ler palavras e copiar frases de acordo com o modelo.

Diante dos elementos apresentados, podemos perceber que a professora realizou um conjunto de tarefas bem sistematizado que oportunizou aos alunos consolidarem muitas relações entre fonemas e grafemas, sobretudo nas situações de soletração para compor palavras e no momento do traçado das letras que "permitiam" escutar os sons.

Como constatamos, Guillemette realizou um trabalho que previa maior atenção nas unidades menores da palavra (letras e sons). No entanto, é importante destacarmos que explorações no nível da sílaba também existiram e que muito embora a docente tenha proposto a composição e leitura de palavras que não existiam, o foco de seu trabalho estava centrado na leitura e escrita de palavras "reais". Nossa constatação pode ser melhor percebida quando tomamos por referência o tempo (em minutos) dedicado pela professora ao trabalho com

formação e leitura de palavras, contra os 5 minutos nos quais “brincou com as crianças” enquanto organizava as letras/sílabas usadas na atividade anterior e propunha que elas lessem palavras que não existiam. Essa “suposta” brincadeira não contribuía apenas no aspecto da ludicidade, mas sobretudo, possibilitava uma progressiva automatização na leitura daquelas sílabas.

Vale ainda ressaltar que durante a execução da atividade, Guillemette oscilava entre momentos coletivos e individuais: escolhia os alunos que responderiam às suas questões em função de suas hipóteses de escrita e assim, ela adaptava o desafio de escrita e propunha a leitura de palavras, de sílabas ou a identificação de letras de acordo com o domínio da escrita que possuíam as crianças, além de possibilitar ao grande grupo a participação na atividade, dando “dicas” quando alguém apresentava uma dificuldade.

A seguir, descrevemos como a mestra realizou uma atividade presente no seu livro didático e propôs, mais uma vez, a exploração das relações entre grafemas e fonemas.

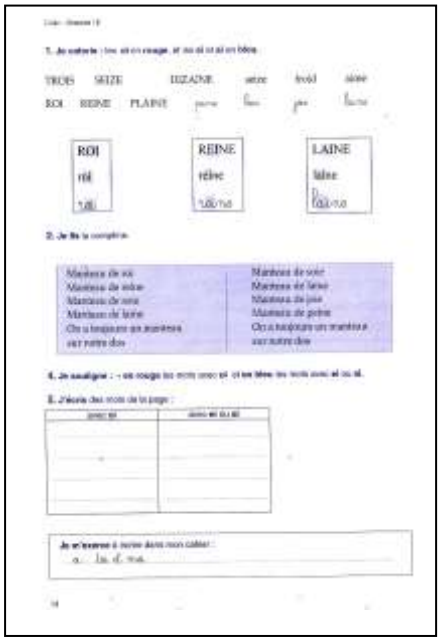
- **Realização de atividades do livro didático *Les Régalades***

A tabela da rotina de Guillemette nos ofereceu um panorama geral das atividades desenvolvidas em sua sala de aula e nos indicou que, diante dos exercícios propostos, a realização de atividades do livro didático aconteceu com uma freqüência representativa, contabilizando 4 vezes em 8 dias de observação. Com relação ao uso do manual, nós constatamos que a professora o utilizava, sobretudo, com o intuito de sistematizar aspectos já trabalhados coletivamente e também de “avaliar” a “funcionalidade” do mesmo em sala de aula, visto que estando o LD ainda em fase experimental e sendo Guillemette uma das autoras, era necessário fazer os ajustes necessários no que refere ao caderno de atividades, onde estavam configuradas as tarefas de apropriação do SEA.Assim, vejamos como a mestra procedeu a realização dos exercícios propostos e à leitura do romance do livro-texto:

No dia 27/03/07, nossa 7ª observação, Guillemette distribuiu os cadernos de escrita com seus alunos e pediu que alguém relembrasse a quadrinha trabalhada dias antes. Antes que as crianças dissessem, a mestra precipitou-se e questionou qual som havia sido trabalhado [wa]. Os

alfabetizandos disseram o som e a docente aproveitou para indagar quantas formas distintas seriam possíveis para se fazer aquele som e, logo em seguida, foi ao quadro representar o fonema em questão através das letras **OI**. Logo em seguida, questionou quais formas possíveis de representação do som [ʒ] e ao mesmo tempo em que as crianças sugeriam as mais variadas formas (ai ei; ê; è), a docente escrevia cada um dos grafemas no quadro e perguntava aos alunos se eles conheciam palavras com algum daqueles sons. Os alunos se apressavam em dizer um grande número de palavras com o grafema OI. A docente insistiu para que o grupo dissesse outras com o som [ʒ] e diante das respostas das crianças, Guillemette criou no quadro uma listagem com as seguintes palavras: **oi** – le roi **ai** – le lait **ei** – la reine e foi pedindo para que oralmente seus alunos apontassem onde cada palavra deveria ficar de acordo com o som em destaque.

Cerca de 15 minutos depois do início da primeira atividade, a professora pediu aos alunos que abrissem o caderno de exercícios do LD na página 14, que trazia as seguintes atividades:



Antes de começarem a realização dos exercícios propriamente dita, a mestra solicitou que seus alunos relessem o a quadrinha "*Manteau du roi"* e destacassem oralmente os sons que haviam percebido com maior ênfase. Assim, após os alunos terem dito o que escutavam, Guillemette indicou aos alfabetizandos de separarem seus lápis azuis e vermelhos para que com essas cores sublinhassem no texto, respectivamente, as palavras com oi e ei/ai. Enquanto os alunos estavam ocupados com essa atividade, a professora escreveu no quadro do exercício 5 (página 14) uma série de outras palavras, além das presentes na quadrinha para que os alunos copiassem e as classificassem de acordo com a presença das letras em questão.

Em média 15 minutos depois, a docente encerrou a atividade, pediu que as crianças guardassem seus cadernos de atividades e dessem início a um ditado de palavras dos sons já estudados: a professora ditava palavras como “douche” e diante da dúvida dos alunos acerca da escrita desse som, Guillemette recorreu aos cartazes presentes em sala e apontou para outras palavras com presença de mesmo som/letra. Em outras situações, a mestra informou as letras

Mais uma vez, em média 10 minutos depois, a professora deu por encerrado o ditado e disse aos alunos que eles se preparassem para a recreação.

No que concerne ao trabalho de leitura do romance, selecionamos um extrato de aula e apresentá-lo-emos em seguida:

Em 12/03/2007 (5ª observação), Guillemette e seus alunos retornaram da recreação e ela anunciou a leitura do romance. Assim, a mestra abriu o livro na última página lida, retomou oralmente o que havia ocorrido e, releu sozinha essa. Ao final, perguntou aos alunos o que eles imaginavam que aconteceria no capítulo posterior - a ser lido naquele momento – e diante das respostas dos alfabetizandos, a professora informou que iniciaria a leitura para que eles confirmassem o que aconteceria.

Os alunos escutaram atentamente a leitura do material e quando a docente terminou, todos conversaram sobre o que havia ocorrido e confirmaram as hipóteses levantadas. Como proposto no material, Guillemette procedeu à elaboração de um resumo coletivo daquela página e os alunos sugeriram três possibilidades:

- *Zoé déménage et eménage.* (sem tradução com sentido para o português mas com a idéia de Zoé “se muda e muda”)
- *Zoé découvre des cahiers d’école en grec et en bulgare.* (Zoé encontra os cadernos em grego e em búlgaro)
- *La bande des quatre enfants est en vacance.* (A turma de quatro amigos está de férias)

Diante das proposições, o grupo se decide rapidamente pela primeira, quando Guillemette solicita que eles peguem seus materiais e copiem a frase-resumo no canto inferior da página. Após a escrita, a docente propôs aos alunos que já sabiam ler convencionalmente, que lessem, cada um deles, um parágrafo da página e, enquanto circulava entre as bancas para indicar as partes a serem lidas, a professora acompanhava de perto a leitura e o restante do grupo ouvia em silêncio.

Como vemos, o trabalho com o livro didático ocorreu de duas formas, exatamente como ele havia sido planejado estrategicamente: se o caderno de exercícios era voltado ao trabalho com o sistema, o romance de *Les Régalades* destinava-se ao trabalho de letramento literário, sem necessariamente, envolver o trabalho de apropriação.

Isso não significa dizer, de outro modo, que os exercícios do caderno de atividades não envolviam textos. Porém, como vimos no capítulo 3 desse trabalho, o material textual utilizado para as atividades de alfabetização partiam do romance, mas eles haviam sido elaborados intencionalmente e exclusivamente com esse fim e, sendo assim, apenas esses eram retomados com o objetivo de serem "dissecados".

Ainda no que se refere às atividades realizadas no caderno de exercícios, observamos que apesar do mesmo apresentar um poema, o trabalho com rimas ou de cunho fonológico não ocorreu. Não só a proposição do manual, como também a condução da atividade pela mestra ficaram limitados à identificação dos grafemas trabalhados. Um bom momento de exploração da consciência fonológica poderia ter acontecido quando Guillemette solicitou que seus alunos completassem o quadro com as palavras com sons semelhantes, porém, a docente transformou a atividade em um trabalho de cópia.

5.2.4.2 Rotina da professora Marie

Para análise da prática da professora Marie, selecionamos um total de 8 aulas desenvolvidas pela docente e por nós observadas no período de outubro (período 1) e abril (período 2) do ano letivo de 2006/2007. A realização dessas observações nos permitiu concluir que a referida professora construía a sua prática de alfabetizadora

através de uma rotina estruturada e clara, incluindo diversas atividades que objetivavam explorar aspectos relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética, como também, a leitura de textos.

Desse modo, analisamos essencialmente a realização das seguintes atividades: o trabalho de leitura de textos literários ou não, a execução de fichas mimeografadas (inclusas no conjunto de materiais componentes do *Super Gafi)*, a leitura de histórias pela professora, o manuseio livre de livros de literatura infantil, entre outros. A tabela a seguir permite-nos melhor visualizar a construção da rotina desenvolvida por Marie:

Tabela 35 : Rotina Professora Marie

ROTINA DA PROFESSORA MARIE – OBSERVAÇÕES DOS MESES DE OUTUBRO DE 2006 E ABRIL DE 2007									
Atividades/Observações	**Outubro**				**Março**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	
Chamada apresentação oral da rotina do dia	x	x	x	x	x	x	x	x	**8**
Leitura coletiva de palavras e exploração do SEA	x	x	x	x	x	x	x	x	**7**
Escrita coletiva de palavras e exploração do SEA	x	x	x	x	x	x	x	x	**7**
Uso do livro didático	x	x	x		x		x	x	**6**
Exploração do SEA		x	x		x		x	x	**8**
Realização de atividades no caderno e exercícios	x	x	x		x		x	x	**6**
Recreação	x	x	x	x	x	x	x	x	**8**
Leitura de texto pela professora	x	x		x	x				**4**
Leitura de texto pelos alunos							x	x	**2**

Como podemos constatar, a professora Marie realizava muitas atividades de exploração do interior das palavras e essas, visavam, sobretudo, auxiliar os alunos nas reflexões acerca do sistema de escrita e conseqüentemente, na construção de suas bases alfabéticas. Nos 8 dias de observações presenciais, nós constatamos que as atividades envolvendo o trabalho com apropriação da escrita foram executadas pelos alunos diariamente.

As atividades de leitura foram realizadas com significativa constância e os momentos de trabalho com a literatura infantil ocorreram com grande freqüência. Nessas situações, a professora dedicava-se quase que exclusivamente ao trabalho literário, aspectos relativos à apropriação do sistema de escrita ficam reservados para outras situações.

Também pudemos observar uma significativa incidência no uso do manual didático, visto que, do total de 8 aulas por nós observadas, a mestra realizou atividades com o livro didático em 6 delas.

Buscaremos descrever abaixo, o conjunto de atividades desenvolvido por Marie e que objetivavam explorar o SEA.

→ Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Para melhor analisarmos o desenvolvimento das atividades de apropriação do sistema de escrita (objeto de análise desse trabalho) propostas por Marie, apresentaremos, a seguir, uma tabela cujo objetivo é de contabilizar e classificar tais atividades. As informações exibidas a seguir nos permitem ter um panorama geral do que a mestra realizava em sua sala de aula referente ao trabalho com o SEA.

Tabela 36 : Atividades SEA: Professora Marie

ROTINA DA PROFESSORA MARIE – OBSERVAÇÕES DOS MESES OUTUBRO DE 2006 E ABRIL DE 2007									
Atividades/ Observações	**Outubro**				**Março**				**Total**
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	
Contagem de sílabas em palavras	1	1	2	1	1	1		1	**8**
Cópia	1	1	1	1	1	1		1	**7**
Correção coletiva das palavras escritas pelos alunos			1	2	2	1	1	1	**8**
Escrita de palavras	1	2	1	1	1	1	2	1	**10**
Formação de palavras a partir de letras dadas	1	2	1		2	1	2		**9**
Formação de palavras a partir de sílabas dadas	3		2	2	2	1	1	1	**11**
Identificação de letra	1	1	1	2	2		3		**10**
Leitura de palavras	2	3	1	2	1	1	2	1	**13**
Leitura de sílaba	2	1	1	1	1	2	2	2	**12**
Relações entre grafemas e fonemas	2	3	2	1	1			2	**11**
Segmentação de palavras	2	1	1			1	1	1	**7**
Soletração de letras de palavras	2	2	3	3	1			2	**13**
Traçado de letras	1	1	1		1		2	1	**6**
Total 125									

De acordo com as informações fornecidas na tabela acima, as tarefas que tinham por objetivo explorar aspectos relativos à alfabetização apareceram com freqüência bastante significativa na prática da professora Marie, totalizando 125 entradas, divididas em 13 categorias e, embora o trabalho no nível da palavra tenha ocorrido, a maior ênfase na prática dessa docente estava nas unidades menores, tais como as sílabas e os fonemas. Nossa afirmação é facilmente constatada quando examinamos a tabela mais atentamente e verificamos que as atividades que envolviam as unidades internas perfizeram um total de 81 exercícios, ou seja, 64,8% das propostas de trabalho com a apropriação do SEA.

Ainda no exame da tabela, constatamos que Marie demonstrou uma tendência particular em trabalhar com a unidade “sílaba”. Essa preferência parece estar relacionada com as próprias sugestões de seu manual didático (já analisado no capítulo 3 dessa tese) que embora primasse por um trabalho de *leitura* de palavras, parecia claramente eleger a sílaba como unidade de exploração do sistema de escrita, pois, como visto nas tabelas 10 e 11 do capítulo 3, atividades tais como a de formação e de identificação valorizaram essencialmente, pelo trabalho naquele nível.

Conforme os dados da tabela acima percebemos que as atividades que exploravam letras e sílabas aconteceram com maior incidência na prática da referida professora, perfazendo um total de 11 tarefas. Para que possamos perceber como as mesmas eram desenvolvidas, selecionamos um extrato de aula e o apresentaremos a seguir:

No dia 09/10/2006 (3ª observação), a professora Marie entregou aos seus alunos, etiquetas com sílabas diversas e realizou atividades de exploração com as mesmas (as sílabas pertenciam as famílias do D, P, V, M e R), como por exemplo, pediu que os alunos fossem ao quadro e organizassem as sílabas , sem dar um “critério” para essa arrumação. Os alunos começaram organizando por famílias e, depois, por semelhança com a segunda letra de cada uma delas.

Após essa atividade, a docente pediu que os alunos formassem novas palavras, inventadas, com as sílabas disponíveis (os alunos fizeram: PAMU, DIRI, VORU, PIRO, etc.) e que as lessem, mesmo se elas não existiam. Os alunos demonstraram um interesse particular pela atividade de “ler o que não existia” e pareciam se divertir com a atividade.

Ao final, Marie indicou que as crianças deveriam escrever essas famílias silábicas em seus cadernos e que, de posse dessas sílabas, tentassem escrever outras palavras inventadas. Os alfabetizandos iniciaram o trabalho enquanto a professora passava entre as bancas para observá-los e auxiliar quem necessitava de ajuda.

Observamos outra atividade com o intuito de explorar os fonemas dentro das unidades silábicas, mas dessa vez, em nível oral. Descreveremos a seguir como Marie conduziu a atividade.

Ainda no dia 09/10/2009, Marie (inspirada no material “Phono” de Roland Goigoux, segundo informações da própria mestra) propôs uma atividade chamada “Le pigeon vole” (O pombo voa) e deu o comando da atividade que consistia em combinar previamente uma sílaba/um som com seu grupo de alunos e pronunciar palavras contendo, ou não, a sílaba/som

de referência (nesse caso, seria o som [k] dentro de uma sílaba) para que as crianças escutassem e dissessem em qual parte de palavra (inicio, meio, fim) ele aparecia. Antes disso, os alfabetizandos deveriam indicar a quantidade de sílabas orais[77] presentes na palavra.

Assim, a professora disse a palavra CHOCOLAT e logo que o grupo de alunos levantou as mãos, Marie selecionou uma aluna e questionou em qual das sílabas se localizava o som procurado. A aluna respondeu corretamente; a docente ainda questionou quantas sílabas a palavra possuía e solicitou que a criança segmentasse oralmente cada uma das sílabas.

Marie ainda realizou essa atividade por cerca de 10 minutos e deu início a uma atividade no caderno de exercícios do manual *Super Gafi*.

A partir dos exemplos, percebemos que na prática diária da professora Marie as atividades com o objetivo de explorar o interior das palavras se fizeram presentes tanto no nível da sílaba escrita, como no nível da sílaba e fonemas orais, sem centrarem-se unicamente em um trabalho "fônico".

Ainda com base nas informações apresentadas na tabela, nós percebemos que a grande maioria das atividades realizadas no primeiro período da coleta de dados (mês de outubro de 2006) se repetiu na etapa posterior. No entanto, nós também verificamos que muitas vezes o nível do exercício apresentava um grau a mais de dificuldade, por exemplo, se na etapa inicial Marie trabalhava com os sons mais simples da língua francesa, no segundo período ela tratou de explorar os fonemas mais complexos.

Desse modo, acreditamos que a permanência de atividades não apenas garantia que todas as crianças "revisitassem" suas aprendizagens, como possibilitava uma espécie de automatização da atitude reflexiva diante do exercício quando ele se apresentava, fazendo assim com que muitas vezes os alfabetizandos soubessem o que realizar e como realizar apenas ao olharem para a atividade.

Marie utilizou seu manual didático com importante freqüência no desenvolvimento de sua prática. E é sobre esse uso que nos deteremos a seguir.

[77] Salientamos que na língua francesa é muito comum existir variação entre a quantidade de sílabas orais e escritas.

- **Realização de atividades do livro didático *Super Gafi***

No desenvolvimento de suas aulas, Marie fazia uso do seu manual como um elemento norteador da seqüência a ser trabalhada para o ensino do SEA. No momento de sua entrevista ela revelou que apesar de não gostar do Super Gafi, ela sentia-se mais segura de conduzir a progressão no ensino da alfabetização ao se basear no manual.

No extrato selecionado a seguir, nós analisaremos como a docente desenvolveu atividades tendo como as proposições de seu LD.

Ao dar início à sua aula no dia 09/03/2007 (5ª observação), Marie escreveu no quadro o título *Le match de boxe*, pediu que os alunos lessem a frase e que relembrassem qual som estavam trabalhando. Os alunos responderam que era [ch] e ela anunciou qual seria o trabalho do dia e questionou como as palavras deveriam ser categorizadas, indicando que os alfabetizandos já haviam trabalhado com comandos parecidos em outras ocasiões. Pediu que as crianças dissessem outras palavras com o mesmo som e à medida que diziam, Marie as anotava no quadro. Às vezes, solicitava que os alfabetizandos lessem a sílaba já escrita antes de continuar a escrita da palavra, assim como, refletia acerca do uso da letra maiúscula em nomes próprios.

Ao final da listagem feita pela docente, ela convidou as crianças a virem ao quadro reclassificar as palavras de acordo com a posição do *ch* nas palavras. A listagem ficou da seguinte forma:

ch_	_ch_	_ch
cheval	vache	match
chaud	caché	
chocolat	Pacha	
chat	accroche	
chameau	hache	
chez	dimanche	

Marie também aproveitou as escritas das palavras para trabalhar questões ortográficas ligadas à grafia de fonemas, como por exemplo, cham**eau**: a professora utilizou a situação de escrita dessa palavra para questionar às crianças acerca das possibilidades de escrita do som "ô". Ao final, ela escolheu algumas palavras de colunas diferentes e chamou alunos para lerem. As dificuldades de leitura viraram situações interessantes de reflexão, como na situação em que Ilan tentou ler o **h** com o som de **x**. Quando acabaram de ler, Marie indicou que os alfabetizandos realizassem a seguinte tarefa do livro didático:

Marie ainda realizou o primeiro quesito com os alunos, solicitando que eles viessem ao quadro para escrever diante do grande grupo. Quando Hugo escreveu **unchapo** (no lugar de um chapeau), a docente aproveitou o equívoco e lançou a questão "como essa palavra deve ser escrita?". Os alfabetizandos levantaram diversas hipóteses e Marie testou cada uma delas até chegar à grafia correta. Em seguida, Marie deixou as escritas no quadro para servir de modelo e os alunos iniciaram a atividade.

Com base nos elementos apresentados, podemos perceber que a professora realizou um conjunto de tarefas sistematizadas que oportunizou aos alunos consolidarem muitas relações entre fonemas e grafemas.

Assim como já abordamos, Marie realizou um trabalho que previa maior atenção nas unidades menores da palavra (letras e sons) o que não significa dizer que as explorações no nível da sílaba não existiram, pelo contrário, assim como nos informa a tabela, a mestra desenvolveu um quantitativo bastante significativo de leitura de sílabas e de palavras na atividade acima descrita, embora a leitura e o traçado de letras e o reconhecimento dos sons das mesmas tenham sido priorizadas no decorrer da atividade.

Vale ainda ressaltar que durante a execução da atividade, a docente propunha atividades para serem executadas coletivamente e de maneira individual: solicitava que os alunos respondessem às questões em função de suas hipóteses de escrita e possibilitava reflexões coletivas acerca das mesmas.

Diante dos dados apresentados, pudemos concluir que a professora esteve atenta para propor atividades que auxiliassem seus alunos a consolidar as correspondências entre grafemas e fonemas, como também, refletir sobre a constituição das sílabas em sua estrutura predominante – consoante/vogal-, além da preocupação de realizar o processo de análise e síntese, partindo da palavra para as unidades menores e das unidades menores de volta à palavra.

.

6 DESEMPENHOS ESCOLARES

Figura 43: Tirinha Mafalda 6

Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

O QUE APRENDERAM OS ALUNOS?

Nesse capítulo, trataremos de analisar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita. Para tal, fizemos uso das informações fornecidas pelos testes diagnósticos executados pelos alfabetizandos no ano letivo de 2006 no Brasil e de 2006/2007 na França.

Como já explicitamos anteriormente[78], os testes foram realizados com um grupo de 47 alunos de oito professoras observadas. Assim, com o objetivo de testarmos e compararmos os avanços das crianças realizamos em três etapas distintas (início, meio e final do ano letivo), atividades que envolviam a *escrita e leitura de palavras*, a *leitura de um texto* e a *reescrita de um conto*.

Os dados obtidos serão aqui apresentados através de gráficos e de reproduções das tarefas de escrita realizadas pelos alunos na tentativa de "interpretarmos" e discutirmos como se deu o progresso dos alfabetizandos na aprendizagem da leitura e escrita ao longo do ano letivo, e assim, buscarmos estabelecer uma possível influência entre práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes e o aprendizado dos alunos.

6.1 A INTERPRETAÇÃO DOS TESTES DIAGNÓSTICOS

Na tentativa de garantir da de Antes de passarmos às análises dos diagnósticos propriamente ditas, gostaríamos de explicitar que optamos pelo uso de codinomes para designar cada um dos alunos.

Para cada criança, utilizamos uma nomenclatura que evidenciava:

a) Sexo: **M** para o sexo **masculino** e **F** para o sexo **feminino**;
b) Desempenho escolar: **A** para os alunos considerados fortes por suas mestras; **B** para àqueles considerados médios e, finalmente, **C** para as crianças com desempenho a quem do esperado, ou seja, os alunos "fracos";
c) Livro didático utilizado: letra **S** para representar a proposta de base **silábica**; **F** para representar a base de **fônica**; e por fim, a letra **C** para o manual que não evidenciava a opção por nenhum método de alfabetização (**construtivista**).

[78] Conferir capítulo 2 dessa Tese.

d) Nomes das mestras: letras **E, C, F, T, CL, A, N**, **G** e **M** para designar a qual professora o aluno pertencia, assim, tínhamos: ***E*** = ***E****lisangela;* ***C*** = ***C****onsuelo*; ***F*** = ***F****abiana*; ***CL*** = ***Cl****audia*; ***A*** = *Maria dos* ***A****njos*; ***N*** = ***N****ildenha*; **G** = **G**uillemette e **M = M**arie.

Tomemos como exemplo uma criança “apelidada” por **MASE**: ela era do sexo masculino (**M**), considerada como forte (**A**), utilizava um livro didático de base silábica (**S**) e era aluno da professora Elisangela (**E**).

Salientamos que, em alguns casos, a perda de alunos da amostragem nos obrigou a eliminar categorias para algumas professoras, como foi o caso do nível *feminino/bom* da professora Consuelo. Em outras situações, fomos “forçados” a guardar na mesma categoria de desempenho dois sujeitos do mesmo sexo, como é o caso da professora Claudia, que possuía duas crianças consideradas boas que são do sexo feminino e nenhuma criança do sexo masculino para esse nível de desempenho.

Nessas situações, para que pudéssemos distinguir as alunas, utilizamos numerais ao final do codinome atribuído, como o seguinte exemplo: **FACCL1** e **FACCL2**. Assim, sabemos que os apelidos se referem a **duas** alunas do **nível bom**, que utilizavam um **manual construtivista** e que pertenciam à **professora Claudia**.

A seguir, descreveremos cada uma das atividades que compunham o teste diagnóstico, assim como apresentaremos os resultados das análises dos mesmos através de gráficos. Comentaremos também o desempenho obtido pelas crianças ao longo do ano letivo, exibindo, por meio de imagens, alguns extratos das produções dos alunos, a fim de facilitar a compreensão dos dados a serem discutidos[79].

6.2 ATIVIDADES DO DIAGNÓSTICO

Antes de explicitarmos como estava organizada cada uma das tarefas presentes no diagnóstico, gostaríamos de informar ao leitor que nesse trabalho optamos por analisar os resultados do teste em dois blocos: o das *atividades de escrita* e o das *atividades de leitura.* Essa escolha deu-se em função da aproximação entre as tarefas executadas e atividade cognitiva demandada pelo

[79] Informamos que uma cópia de cada um dos testes aplicados com os alunos encontra-se anexa ao final desse trabalho.

exercício. Desse modo, analisaremos primeiramente os exercícios de ditado-mudo e de reescrita de texto e em seguida, as tarefas de leitura de palavras e de texto.

6.2.1 Atividades de avaliação do nível de escrita: *ditado-mudo* e reescrita do conto

6.2.1.1 O ditado-mudo

Para acompanhar o progresso no nível de escrita dos alfabetizandos ao longo do ano letivo, foi proposta aos alunos a realização de um ditado-mudo e a reescrita de um texto.

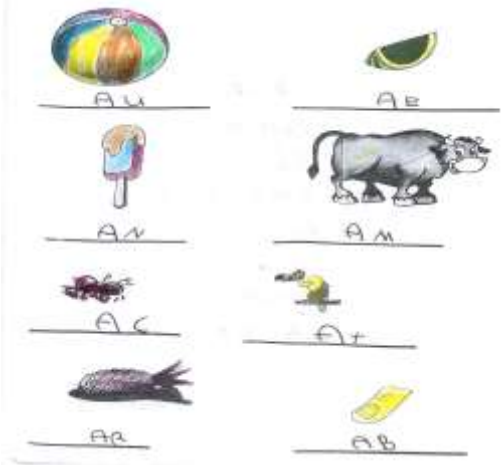
A primeira atividade, realizada nas três etapas de nossa coleta de dados, consistia essencialmente, na escrita de palavras a partir da apresentação de algumas figuras e as crianças deveriam escrevê-las individualmente, sem qualquer auxílio da pesquisadora. Para a seleção das figuras nós localizamos imagens de animais, objetos e alimentos cujos nomes possuíam quantidades variadas de sílabas, uma vez que nos interessava perceber claramente como os alunos compreendiam àquela época o processo de fonetização da escrita e como "materializavam-no" por meio da escrita.

Durante a escolha dos vocábulos, a pesquisadora buscou guardar uma certa aproximação no que concerne à dificuldade de escrita das palavras tanto no francês como no português, tanto no que se refere à presença de sílabas simples/complexas, quanto à variação da quantidade de sílabas que as constituíam. Essas palavras eram, supostamente, desconhecidas das crianças que deveriam, nesse momento, apoiarem-se nos conhecimentos já construídos acerca do SEA e assim, "revelarem" a hipótese de escrita na qual se encontravam.

Embora o ditado-mudo tenha sido realizado coletivamente, preocupamo-nos em garantir que todos os alunos ficassem separados fisicamente, evitando ao máximo a possível cópia de palavras entre as crianças e ou a troca de qualquer tipo de informação sobre a escrita. Antes do início do teste, a pesquisadora falou em voz alta o nome das figuras para que os alunos soubessem do que se tratava cada uma das gravuras e não houvesse risco de escrita de palavras diferentes, garantindo um maior controle sobre os escritos. Imediatamente após a escrita, os alunos foram

chamados individualmente e a pesquisadora solicitou que eles lessem as palavras escritas, apontando primeiramente com o dedo onde estavam lendo e, posteriormente, marcando com um lápis para indicar os “pedacinhos” lidos[80]. As produções escritas foram classificadas de acordo com os níveis de aquisição da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (2001), como veremos a seguir:

Nível pré-silábico (PS) – nesse nível, as crianças ainda não fazem relação entre a pauta sonora e a pauta escrita, ou seja, não há fonetização. Quando escrevem, os sujeitos buscam representar, muitas vezes, as propriedades do objeto e assim, em suas escritas espontâneas, misturam letras aleatórias, ou usam desenhos, ou ainda garatujas e pseudoletras, como pode ser constatado nos exemplos adiante:



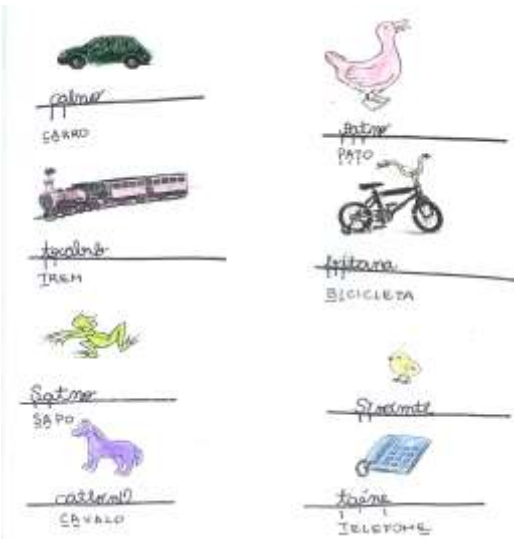
FCFN – Coleta do 1º Período (mar./2006)
1- bola; 2- melancia; 3- picolé; 4- boi; 5- formiga; 6- urubu; 7- abacaxi; 8- dedo.

MCCG - Coleta do 1º Período (out./2006)
1- malle; 2- domino; 3- bol; 4- robot; 5 – Cobi*; 6- anorak; 7- lavabo; 8 – coq.
*Personagem conhecida das crianças.

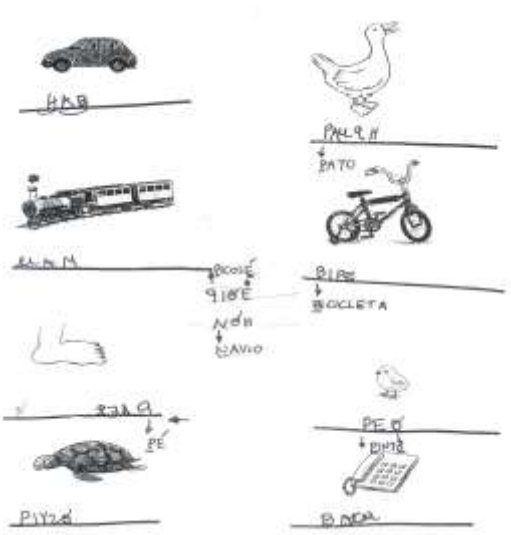
Nível pré-silábico com início de fonetização (PSIF) – nesse nível, as crianças começam a perceber que existe uma relação entre a fala e a escrita, embora ainda não sejam capazes de fazer os ajustes entre as partes orais e escritas. Muitas vezes, as crianças começaram a escrever palavras com quantitativo

[80] Salientamos que a pesquisadora não interferiu na forma pela qual os alunos relacionaram a pauta escrita à pauta sonora no momento da leitura das palavras, assim como também não deu nenhuma indicação de quais “pedaços” essa marcação deveria incluir.

de letras aleatórias, porém, já buscam estabelecer uma correspondência entre a letra inicial (ou final) e seu respectivo som.

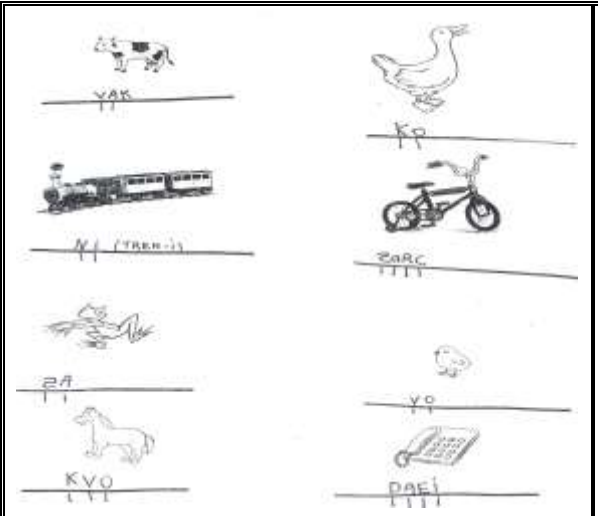


FCSC – Coleta do 2º Período (ago./2006)
1- carro; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8- telefone.



MCCF – Coleta do 2º Período (ago./2006)
1- carro; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- pé; 6- pinto; 7- tartaruga; 8- telefone.

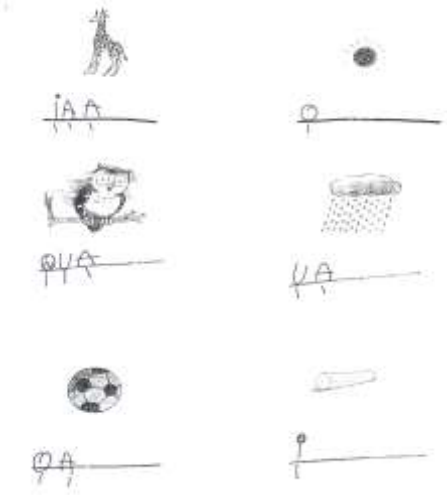
Nível silábico-quantitativo (SQT) – nessa hipótese as escritas são controladas pela segmentação silábica podendo realizar-se com letras que não tenham um valor sonoro convencional, isto é, com quaisquer letras, porque inicialmente, a segmentação controla a quantidade de grafias que devem ser escritas. Vejamos alguns exemplos de escrita de crianças com marcação silábica apenas do ponto de vista quantitativo, não apresentando ainda uma correspondência fonográfica:



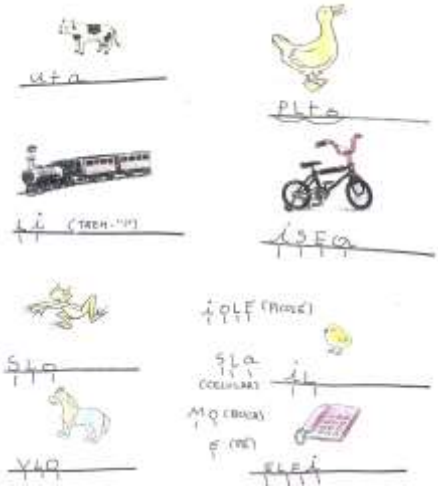
FCFN – Coleta do 2º Período (set./2006)
1- vaca; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8- telefone.
A aluna já iniciava o processo de fonetização, oscilando entre marcar apenas a quantidade de letras por sílabas e a o grafema correspondente ao fonema.

FCCG – Coleta do 3º Período (jun./2007)
1- anorak; 2- coq; 3- robot; 4- bol; 5- fleur; 6- chaise.
Através da escrita das palavras de número 1 e 2 já é possível perceber que a aluna iniciava o processo de fonetização.

Nível silábico-qualitativo (SQL) – nessa hipótese as crianças começam a estabelecer uma relação entre a escrita e a fala e passam a escrever, com correspondência fonográfica, uma letra para cada sílaba oral.

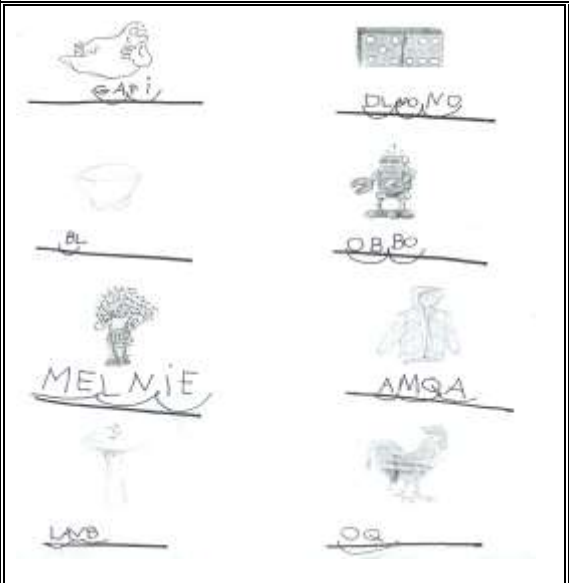


MCCCL – Coleta do 3º Período (dez./2006)
1- girafa; 2- sol; 3- coruja; 4- chuva; 5- bola; 6- giz.

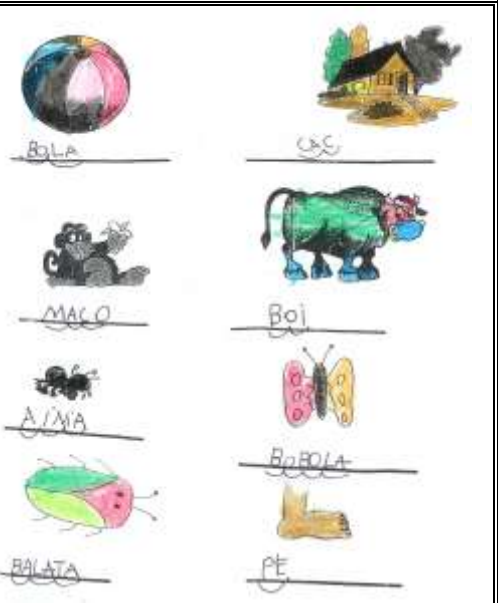


FCFA1 – Coleta do 2º Período (set./2006)
1- vaca; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5-sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8- telefone.

Nível silábico-alfabético (SA): as crianças começam a se aproximar da escrita alfabética e se mostram capazes de realizar uma análise interna da sílaba, o que dá lugar a uma escrita silábica-alfabética. No entanto, essa análise ainda não é exaustiva e os sujeitos oscilam no momento de grafar as unidades menores do que a sílaba.



FCFM – coleta do 1º período (out./2006)
1- Gafi*; 2- domino; 3- bol; 4- robot;
5- Mélanie*; 6- anorak; 7- lavabo; 8- coq.
*Personagem conhecida das crianças.

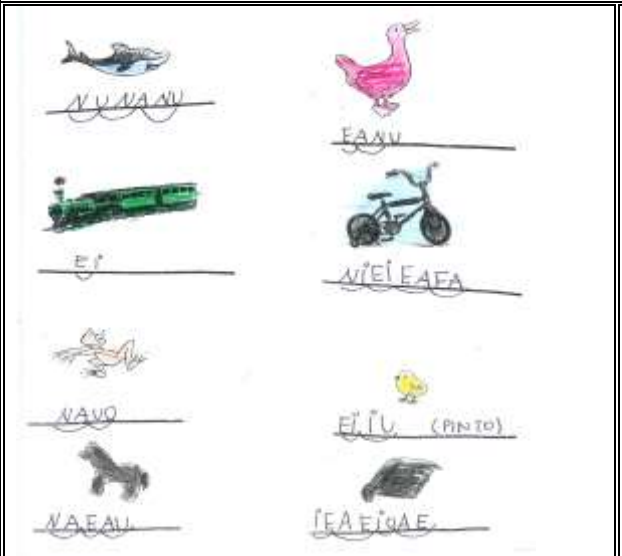


FBCCL 2 – Coleta do 1º período (abr./2006)
1- bola; 2- casa; 3- macaco; 4- boi;
5- formiga; 6- borboleta; 7- barata; 8- pé.

Nível alfabético (A): nesse nível os alunos finalmente começam a compreender *como a escrita nota a pauta sonora*, ou seja, que as letras representam unidades menores do que a sílaba. Isso não significa dizer que as crianças não apresentam problemas de transcrição de fala ou não cometam erros ortográficos. Muitas vezes, os “erros” ocorrem exatamente porque como os sujeitos sabem que a escrita é uma notação fonêmica, eles têm tendência a escrever exatamente como se pronunciam as palavras. Ainda, encontramos crianças que embora estejam na hipótese alfabética, cometem muitos erros de troca de grafemas.

Dessa forma, optamos por criar 3 subcategorias relacionadas à hipótese alfabética porque compreendemos que apesar de estarem na mesma hipótese de escrita, os alunos possuem conhecimentos bastante diferenciados acerca do sistema de escrita alfabética. Assim, temos:

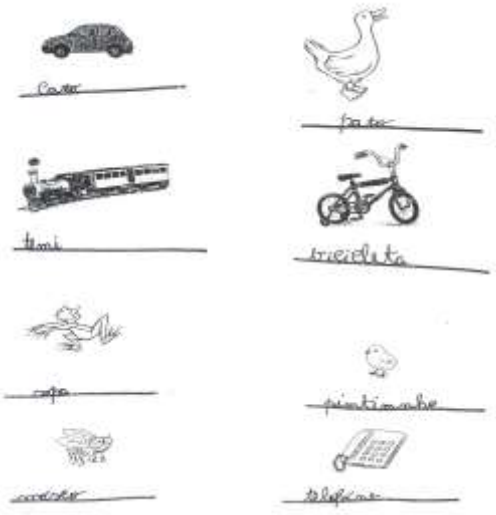
a. Hipótese alfabética com domínio das correspondências fonográficas simples e pouco domínio das regularidades contextuais (A1) – consideramos aqui as escritas dos sujeitos que já compreenderam que as sílabas são compostas de unidades menores e são capazes de grafar muitos fonemas diretos. Ainda apresentam trocas de grafemas, dificuldades na grafia de dígrafos e sílabas complexas (como por exemplo, sílabas com vogais nasalizadas).



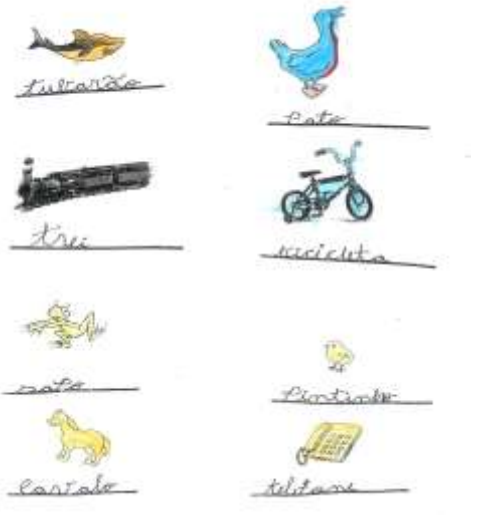
MACCL – Coleta do 2º Período (set./2006)
1- tubarão; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8- telefone.

FBCG – Coleta do 1º Período (nov./2006)
1- malle; 2- domino; 3- bol; 4- robot; 5- Cobi*; 6- anorak; 7- lavabo; 8- coq.
*Personagem conhecida das crianças.

b. Hipótese alfabética com razoável domínio das regularidades contextuais (A2) – nessa hipótese, estão classificados os alunos que oscilam entre a escrita convencional de dígrafos e sílabas complexas e as transcrições de fala ou troca de grafemas.



FASE – Coleta do 2º Período (ago./2006)
1- carro; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6- pinto; 7- mosca; 8- telefone.

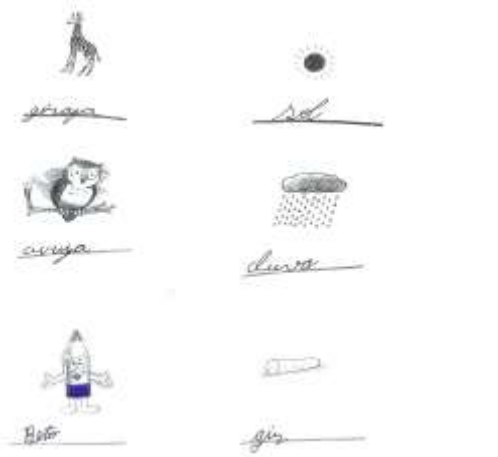


FACCL – Coleta do 2º Período (set./2006)
1- tubarão; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8 - telefone.

Figura: tal

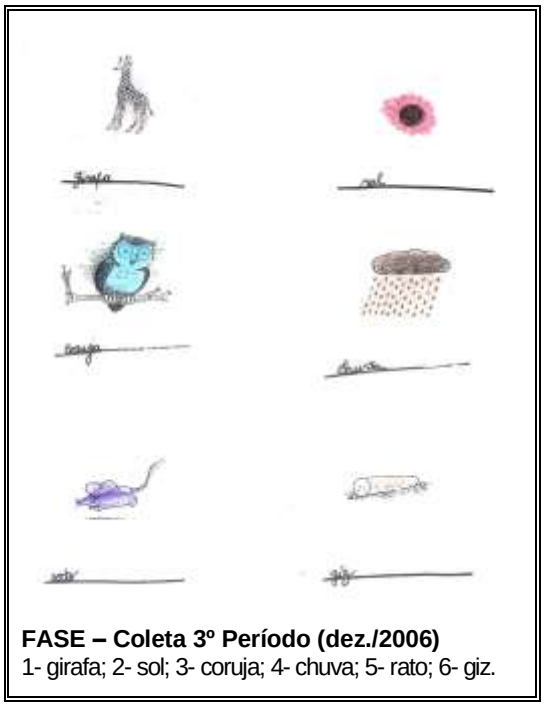
MBCG – Coleta do 3º Período (jun./07)
1- anorak; 2- coq; 3- robot; 4- bol; 5- fleur; 6- chaise.

Figura: tal



MAFA – Coleta do 3º Período (nov./2007)
1- girafa; 2- sol; 3- coruja; 4- chuva; 5- Beto*; 6- giz.
*Personagem conhecida das crianças.

c. Hipótese alfabética com domínio das regularidades contextuais (A3) - os alunos classificados nessa hipótese notam os dígrafos e sílabas complexas corretamente, assim como marcam a acentuação e nasalização de sons.



FASE – Coleta 3º Período (dez./2006)
1- girafa; 2- sol; 3- coruja; 4- chuva; 5- rato; 6- giz.

6.2.1.1.1 Como os alunos avançaram na escrita ao longo do ano letivo? A progressão das hipóteses de escrita

Como vimos a partir dos exemplos utilizados na sessão anterior, os alunos que realizaram os testes diagnósticos tiveram suas hipóteses de escrita avaliadas e classificadas de acordo com as etapas evolutivas descritas pela *Psicogênese da Escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986). Assim, para cada grupo de alunos de cada uma das professoras, nós elaboramos um gráfico contendo informações acerca dos níveis de escritas dos alfabetizandos no início, no meio e no final do ano letivo para que o leitor pudesse perceber como esses avançaram em direção ao domínio da escrita alfabética.

Antes de passarmos às análises dos dados, desejamos salientar que no interior de cada um dos grupos de alunos avaliados, os conceitos “bom, médio e fraco” concedidos pelas docentes no início do ano letivo não estavam unicamente relacionados aos conhecimentos apresentados pelos alfabetizandos no que se refere à construção da escrita. Aspectos como a participação da criança em sala de aula, o interesse demonstrado pelas atividades propostas e ainda, o “bom”

comportamento podem ter uma incidência sobre a categorização e “previsão” do sucesso/insucesso das crianças por parte das mestras[81].

A seguir, apresentaremos primeiramente os 8 gráficos que traçam o perfil dos 47 alunos avaliados para em seguida tratarmos de discutir sobre os resultados encontrados.

Gráfico 12: Evolução da escrita – Elisangela

Gráfico 13: Evolução da escrita – Consuelo

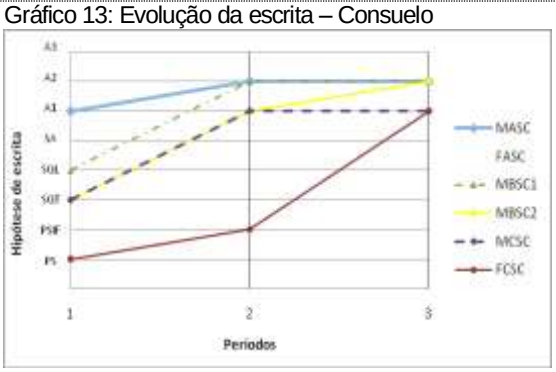


Gráfico 14: Evolução da escrita – Fabiana

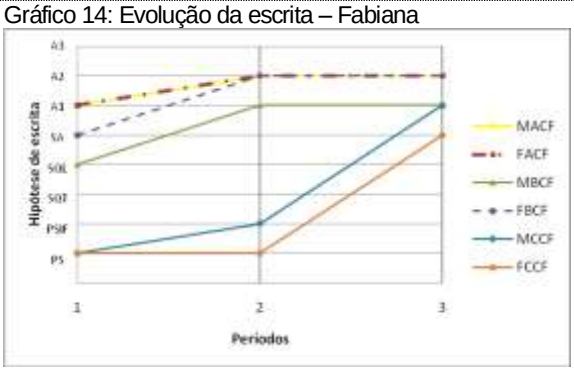


Gráfico 15: Evolução da escrita – Claudia

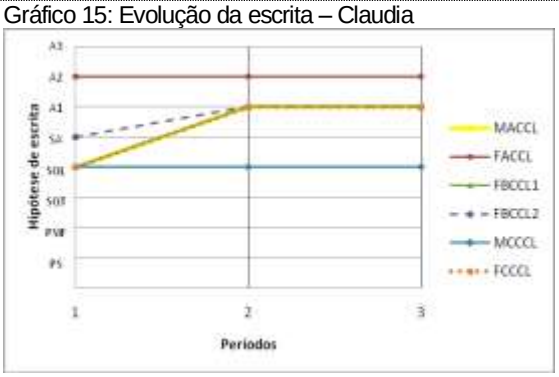
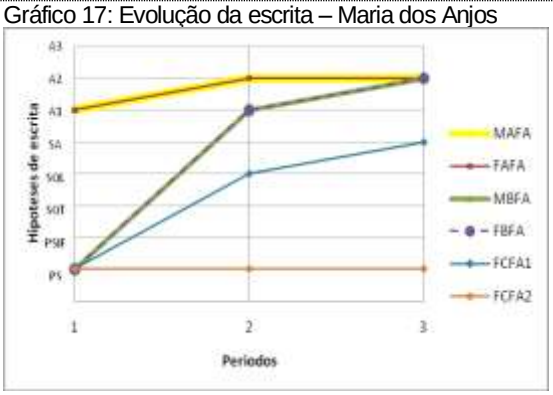


Gráfico 16: Evolução da escrita dos alunos – Nildenha

Gráfico 17: Evolução da escrita – Maria dos Anjos



[81] Um bom exemplo disso está na categorização realizada pela professora Claudia: 4 alunos classificados pela mestra como pertencendo a categorias diferentes (2 fracos; 1 médio; 1 bom) estavam na mesma hipótese de escrita (silábica-qualitativa).

Gráfico 18: Evolução da escrita – Guillemette

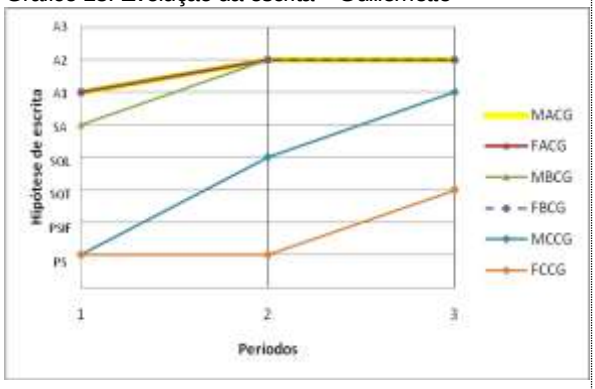
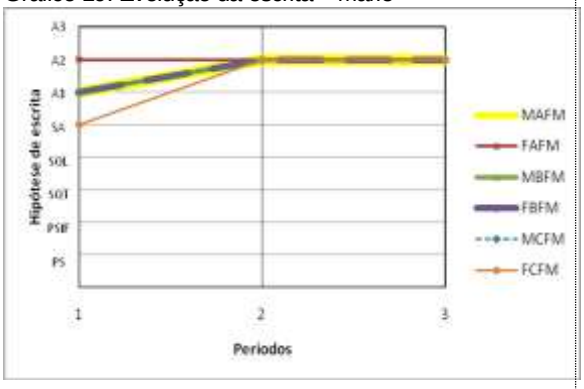


Gráfico 19: Evolução da escrita – Marie



Legenda: Hipóteses de Escrita

PS= Pré-silábica	**SA**= Silábica-alfabética
PSIF= Pré-silábica com Início de Fonetização	**A1**= Alfabética com domínio das correspondências fonográficas simples e pouco domínio das regularidades contextuais
SQT= Silábica-quantitativa	**A2**= Alfabética com razoável domínio das regularidades contextuais
SQL= Silábica-quantitativa	**A3**= Alfabética com domínio das regularidades contextuais

❖ A primeira etapa da coleta de dados: o que sabiam os alunos no início do ano?

Os dados apontam que as turmas iniciaram o ano letivo com perfis distintos e que do total 47 alunos, 18 iniciaram o ano letivo na hipótese alfabética, ou seja, cerca de 38,29% do total de crianças investigadas já era capaz de representar os fonemas da língua através de grafemas, mesmo que ainda cometessem alguns erros de troca e/ou omissão daqueles. Também verificamos que, no início de nossa coleta, 14 outras crianças (29,78% do total) encontravam-se na hipótese pré-silábica não estabelecendo relações fonográficas no momento da escrita. Esses alunos faziam uso de letras aleatórias, muitas das quais estavam presentes em seus nomes. Os outros 31,92% do total de alunos (15 alfabetizandos) encontravam-se divididos entre as hipóteses silábica (9 crianças) e silábica-alfabética (6 crianças) .

Em todas as salas nós encontramos alunos tendo iniciado o ano letivo na hipótese alfabética mas foi na sala de Marie que localizamos o maior número de crianças alfabéticas: 5 alunos. Desses, 4 encontravam-se na hipótese alfabética classificada por nós como de nível 1 (dominando as correspondências fonográficas simples mas com pouco domínio as regularidades contextuais) e uma criança já apresentava razoável domínio das regularidades contextuais.

Claudia foi a segunda docente com maior número de alunos estabelecendo relações entre os fonemas e seus respectivos grafemas: 5 alunos divididos nas hipóteses silábica-qualitativa, silábica-alfabética e alfabética.

Em contrapartida, foi nas classes de Maria dos Anjos e Nildenha que encontramos um maior número de alunos pré-silábicos (4 e 3 respectivamente). Localizamos ainda uma criança (MCFN) utilizando-se de garatujas em seus escritos espontâneos e salientamos que em nossa amostragem não encontramos nenhum aluno fazendo uso de desenhos na tentativa de representação da escrita.

No caso das docentes Elisangela, Consuelo e Fabiana constatamos que elas possuíam um grupo misto, com crianças pertencentes às hipóteses pré-silábica, mas também a outras categorias cuja compreensão do SEA já envolvia a fonetização.

Se observarmos os gráficos mais atentamente, perceberemos que a grande maioria das crianças das turmas investigadas já havia iniciado o processo de fonetização da escrita, uma vez que os alunos nas hipóteses silábica-quantitativa, silábica-qualitativa, silábica-alfabética e alfabética totalizavam 70,21%. Isso significa dizer que 33 crianças começavam a compreender a lógica de funcionamento do sistema de escrita alfabética.

❖ Os avanços na segunda etapa da coleta de dados: o que os alunos aprenderam?

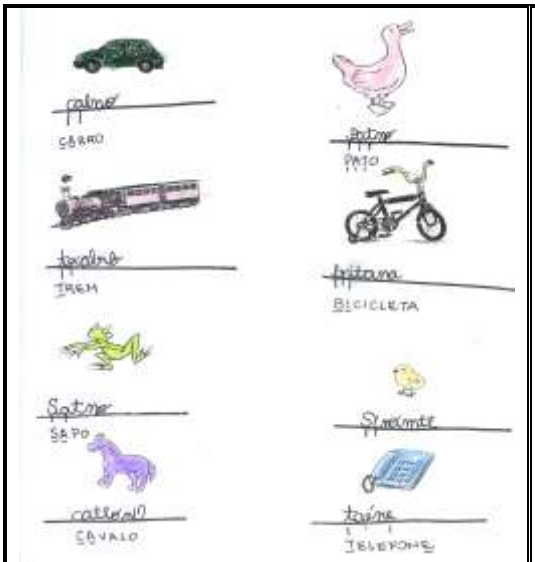
Os dados coletados na segunda etapa de avaliação revelaram um avanço significativo das crianças que tinham iniciado o ano letivo na hipótese pré-silábica: dos 14 alunos que não realizavam relações fonográficas, apenas 3 ainda apresentavam essa característica no período 2.

Foi nos grupos de Elisangela e Maria dos Anjos que os progressos dos alunos pré-silábicos se mostraram mais significativos: na sala da primeira docente as duas crianças que iniciaram o ano letivo naquela hipótese tornaram-se alfabéticas. Já na sala de Maria dos Anjos, do total de 4 alunos pré-silábicos, 2 passaram à hipótese alfabética, um à hipótese silábica-qualitativa e apenas uma criança não demonstrou avanços.

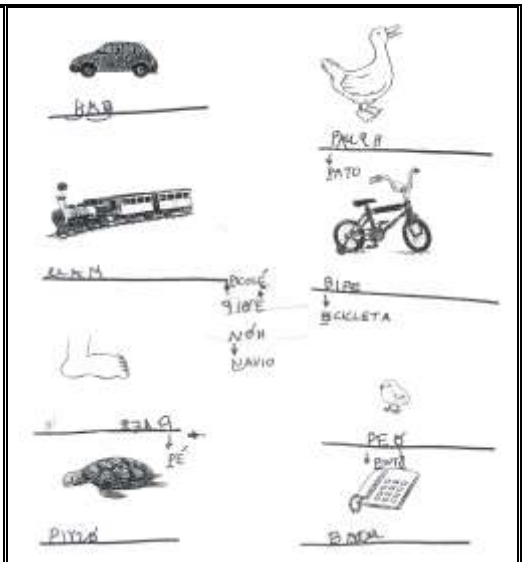
Assim sendo, no segundo período de coleta de dados, um total de 38 alunos (80,85%) havia atingido a hipótese alfabética de escrita. Se adicionarmos a esse

valor o quantitativo de alunos que apesar de ainda não ter atingido a hipótese alfabética já havia iniciado o processo de fonetização da escrita (hipóteses silábica-quantitativa, silábica-qualitativa e silábica-alfabética), teremos um valor correspondente à 93,61% do total de crianças. Em outras palavras, 44 alunos de um total de 47 já compreendiam que para se escrever é necessário estabelecer uma relação entre as pautas sonora e escrita.

Consideramos importante salientar que apesar de termos localizado cinco crianças na hipótese pré-silábica (uma da professora Consuelo, duas da professora Fabiana, uma da professora Maria dos Anjos e uma da professora Guillemette), duas delas já iniciavam o processo de fonetização, embora ainda em um estágio bastante inicial, como podemos ver nos exemplos a seguir:



FCSC – Coleta do 2º Período (ago./2006)
1- carro; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta;
5- sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8- telefone.

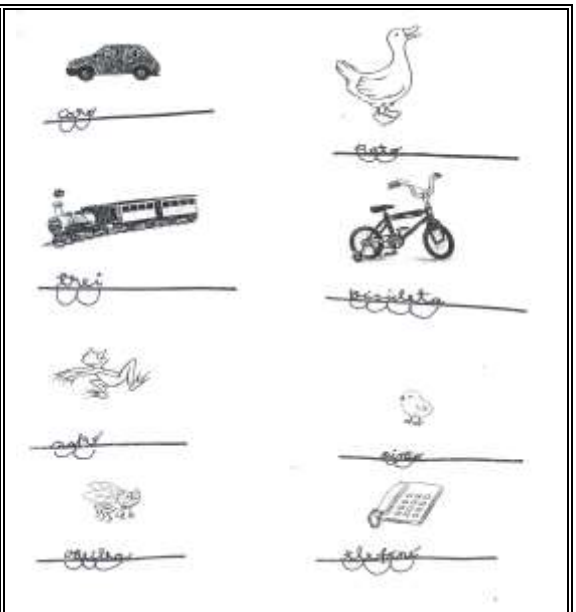


MCCF – Coleta do 2º Período (ago./2006)
1- carro; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta;
5- pé; 6- pinto; 7- tartaruga; 8- telefone.

O grande salto qualitativo das crianças (sobretudo das brasileiras) foi facilmente observado nas subcategorias da hipótese alfabética: se na primeira etapa da coleta de dados apenas oito crianças brasileiras encontravam-se no nível *alfabético 1*, no segundo período o quantitativo foi elevado a treze crianças e a subcategoria *alfabético nível 2*, que contava com apenas um aluno na etapa inicial, passou a ter catorze alunos. Os progressos deram-se de maneira geral, para todas as mestras, mas também individualmente para cada uma delas.

Vejamos alguns exemplos de crianças que avançaram no domínio das correspondências com regularidades contextuais e passaram a considerar em seus escritos os dígrafos e as sílabas complexas:

FAFA – Coleta do 2º Período (set./2006)
1- vaca; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6- pinto; 7- cavalo; 8- telefone.



MASE – Coleta do 2º Período (ago./2006)
1- vaca; 2- pato; 3- trem; 4- bicicleta; 5- sapo; 6-pinto; 7- mosca; 8- telefone.

Os alunos franceses também demonstraram considerável progresso na segunda etapa de nossa coleta, ocorrida entre os meses de março/abril de 2007. Àquela época, apenas uma criança, aluna da professora Guillemette, não havia apresentado progressos na escrita, permanecendo na hipótese pré-silábica. No entanto, consideramos interessante salientar que embora ela não tivesse avançado em sua hipótese, seus escritos apresentaram uma melhor organização espacial e assim como um maior domínio da movimentação gráfica.

Esse fato por nós interpretado como sendo uma melhoria em seu desempenho escolar, mesmo que ele não estivesse ligado ao domínio das relações fonográficas. Vejamos a seguir as produções de FCCG:

FCCG - Coleta do 1º Período (out./2006)
1- malle; 2- domino; 3- bol; 4- robot; 5- Cobi*; 6- anorak; 7-lavabo; 8- coq.
*Personagem conhecida das crianças.

FCCG – Coleta do 2º Período (abr./2006)
1- chocolat; 2- ver; 3-vélo; 4-chaise; 5-anorak; 6-coq; 7-Youssouf*;8- Archibelle*; 9- fleur.
* Personagem conhecida das crianças.

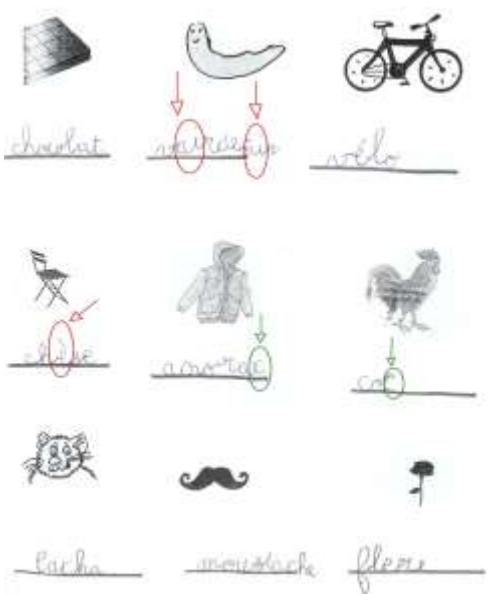
Como podemos perceber, mesmo que FCCG não tenha avançado de hipótese, a forma pela qual ela escreveu as palavras nas duas etapas variou significativamente: se no primeiro período a aluna fez uso de um repertório limitado de letras que se repetiam a cada nova tentativa de escrita, na segunda etapa ela se mostrou preocupada em variar o conjunto de letras utilizado, bem como revelou possui maior domínio do gesto gráfico, e conhecimento da letra cursiva. Também percebemos que a criança começara a se apropriar de uma palavra estável (*Archibelle*, personagem do livro didático cujo nome era muito freqüente nos textos e nas atividades propostas), o que não havia ocorrido de forma alguma na primeira etapa, visto que a palavra *Cobi* (igualmente recorrente como a primeira, porém com grafia muito mais simples), havia sido escrita com letras absolutamente aleatórias.

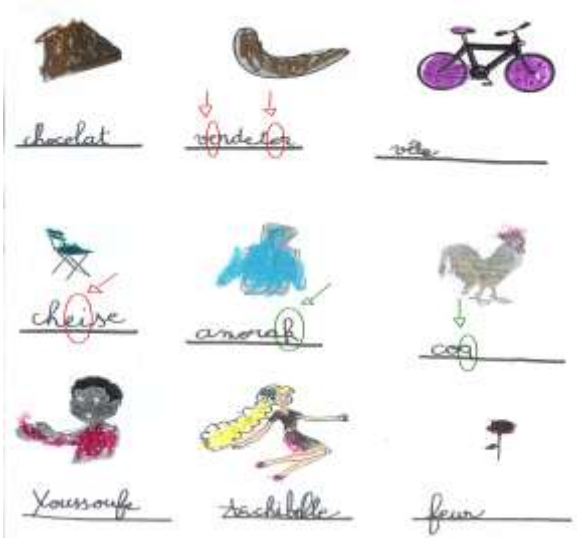
Ainda com relação aos alunos franceses, os progressos internos à hipótese de escrita alfabética, referentes aos sete alunos que no início do ano já se encontravam nesse nível, foram consolidados, apesar das particularidades e dificuldades da ortografia francesa, bastante complexa, com a presença de muitas letras mudas e grande número de grafemas para um mesmo fonema, demandando, na grande maioria das vezes, uma prévia memorização da escrita de acordo com a palavra em questão e ou, bom conhecimento s situações de uso.

Um bom exemplo disso é o fonema [ɛ] que pode ser grafado das seguintes formas: ***ai; è; ê, ei, es***. Assim sendo, para os alunos saberem quando deveriam utilizar cada um dos grafemas supracitados, seria necessário que tivessem memorizado previamente as diversas palavras em que as referidas grafias aparecem.

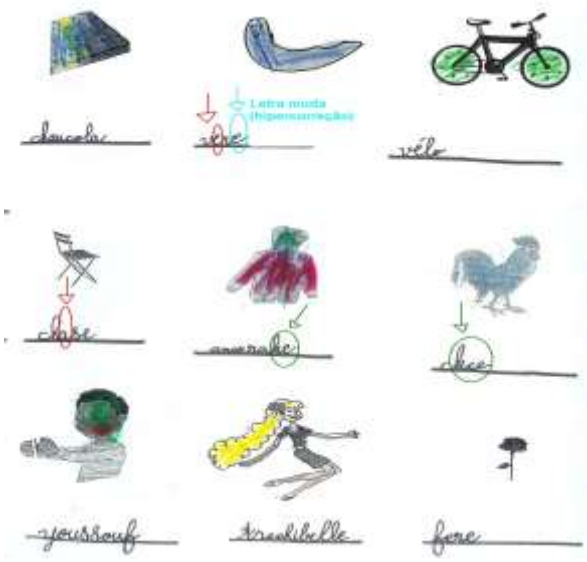
O mesmo ocorre, por exemplo, com o fonema [k] que pode ser grafado, ao final das palavras, das seguintes formas: ***c***, como em *sac* (bolsa); ou ***q***, como em *coq* (galo); ou ainda ***k***, como em *anorak* (palavra sem tradução para o português, mas que pode ser entendida como "jaqueta acolchoada").

Desse modo, veremos alguns exemplos ilustrativos em que as crianças tentaram escrever algumas palavras fazendo uso das diversas formas de grafar os fonemas [ɛ] e [k] e o fizeram equivocadamente em quase todos os casos:

<table>
<tr>
<td>
FAFM – Coleta 2º período (mar./2007)
1- chocolat; 2- ver (ou ver de terre); 3- velo; 4- chaise, 5- anorak; 6- coq; 7- pacha*; 8- moustache; 9- fleur.
*Personagem conhecida das crianças.</td>
<td> 
MAFM – Coleta 2º período (mar./2007)</td>
</tr>
</table>



FACG - Coleta 2º Período (mar./2007)
1- chocolat; 2- ver (ou *ver de terre*); 3- velo;
4- chaise, 5- anorak; 6- coq; 7- Youssouf*;
8- Archibelle*; 9- fleur.
* Personagem conhecida das crianças



MACG – Coleta 2º Período (mar./2007)

Destacarmos ainda que as escritas espontâneas dos alunos MAFM e FACG revelaram, através dos erros ortográficos, um conhecimento acerca da existência da norma e um reconhecimento da complexidade da ortografia francesa, como podemos visualizar através das grafias utilizadas para representar o som [ɛ], presente nas palavras v**e**r e ch**ai**se. Os alunos fizeram uso de letras diferentes nas duas situações em que representaram o som em questão, indicando saber da existência de diferentes grafemas para um mesmo fonema e ainda, que a escolha por um ou por outro se dava arbitrariamente.

Já no que refere às 9 crianças que já tinham iniciado o ano letivo na hipótese alfabética, nós constatamos que os avanços entre as sub-ctagorias A1 e A2 ocorreram para 8 alfabetizandos e que apenas FAFM, já classificanda na primeira etapa de nossa avaliação como pertencente ao nível A2, não apresentou progressos no que se refere à sua hipótese de escrita.

Se na etapa anterior da coleta de dados (outubro/novembro de 2006) os alunos alfabéticos representavam cerca de 66% do total (oito crianças), no segundo período esse quantitativo aumentou para 84% (dez crianças). Marie, que havia iniciado o ano letivo com cinco alunos nessa hipótese, possuía, no segundo período da coleta de dados, todos os seus seis alunos escrevendo alfabeticamente.

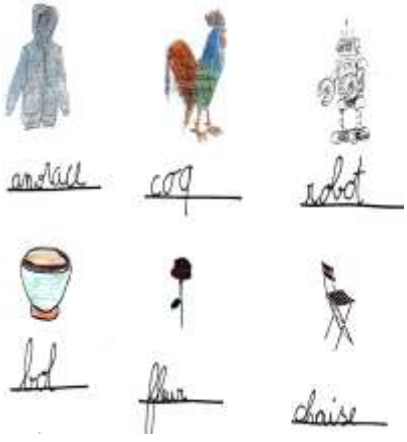
Guillemette, por sua vez, possuía em novembro de 2006 três alunos na hipótese alfabética e em abril (segundo período de coletas), esse quantitativo havia sido elevado para quatro crianças.

❖ **A última etapa da coleta de dados: como os alunos encerraram o ano letivo?**

Após oito meses desde a primeira e a última coleta, nós pudemos constatar que 43 (91,50%) crianças evoluíram em suas hipóteses de escrita e que apenas 4 alunos (8,50%) concluíram a classe da alfabetização sem terem demonstrado progressos no que se refere ao SEA. Desses 4 alunos, 2 pertenciam à professora Claudia (FACCL e MCCL), 1 à professora Maria dos Anjos (FCFA) e 1 à professora Marie (MAFM).

Gostaríamos de destacar primeiramente que, embora MAFM tenha iniciado e concluído a classe da alfabetização na hipótese alfabética de nível 2 (com razoável domínio das regularidades contextuais), suas produções escritas evoluíram em aspectos outros além do domínio do sistema, como por exemplo, o uso adequado do traçado de letra cursiva (ou também chamado por muitos autores de *gesto gráfico*) e a produção de textos (a ser tratada na seção seguinte). A seguir, observaremos alguns exemplos que buscam comprar os seus escritos no início e no final do ano letivo:

FAFM – coleta do 1º período (out./2006)
1- Gafi*; 2- domino; 3- bol; 4- robot; 5- Mélanie*; 6- anorak; 7- lavabo; 8- coq.
*Personagem conhecida das crianças.



FAFM – Coleta do 3º Período (jun./2007)
1- anorak; 2- coq; 3- robot; 4- bol; 5- fleur; 6- chaise.

Como constatamos, FAFM evoluiu significativamente no domínio do gesto gráfico e negar a importância desse avanço como sendo uma aprendizagem, seria negar a importância do trabalho com a letra cursiva como um organizador existente na França, como referendado nos currículos escolares oficiais no ano de 2001/2002.

Sobre essa competência, as instruções oficiais (IO – documentos de acompanhamento da "aplicabilidade" das orientações presentes nos programas) de fevereiro de 2002 apontam que a aquisição dos gestos é também uma competência que se constrói já que é em se ajustando os gestos que se obtém uma maior eficácia no escrito, rapidez na realização dos exercícios e como conseqüência, maior qualidade dos trabalhos escolares (tradução livre).

Com relação aos demais alunos que não progrediram, podemos dizer que eles não apenas concluíram o ano letivo com as mesmas competências de escrita, fossem elas do traçado das letras ou das hipóteses de quando ingressaram.

Ainda com base nos gráficos, observamos que 41 (87,23%) crianças eram alfabéticas, mas nem todas possuíam o mesmo domínio acerca das convenções da escrita e, para que melhor percebamos qual era o real nível de seus conhecimentos sobre o SEA, tratamos de re-distribuir esses alunos nas subcategorias relativas ao domínio das correspondências fonográficas e das regularidades contextuais e assim obtivemos um total de:

-11 alunos (ou seja, 26,82%) na hipótese alfabética A1 (com domínio das correspondências fonográficas simples e pouco domínio das regularidades contextuais);

-29 alunos, correspondendo a um percentual de 70,73% de crianças no nível A2 (com razoável domínio das regularidades contextuais) e

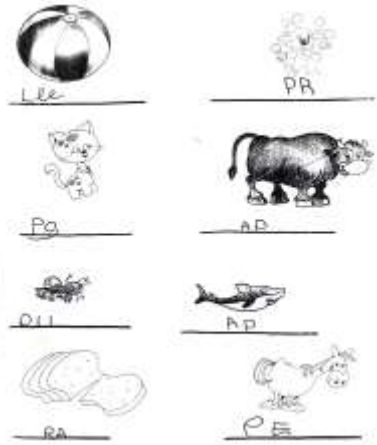
- 1 aluna (2,43%) na hipótese A3 (com domínio das regularidades contextuais).

Foi nas salas de Elisangela, Marie e Consuelo que os alunos demonstraram os maiores níveis de domínio da escrita, tendo essas três mestras encerrado o ano letivo com a totalidade de seus alfabetizandos em hipóteses alfabéticas. Porém, apesar do resultado bastante positivo da sala de Marie, faz-se mister relembrarmos que a docente havia iniciado os trabalhos naquele ano possuindo 5 alunos que já escreviam alfabeticamente.

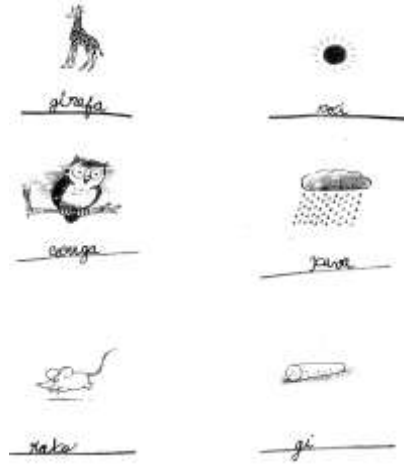
Fabiana, Claudia, Nildenha e Guillemette tinham, cada uma delas, 5 alunos na hipótese alfabética ao final daquele ano e a professora Maria dos Anjos possuía 4 alunos na hipótese alfabética.

Se olharmos mais atentamente para os gráficos, perceberemos que os desempenhos obtidos pelos grupos de alunos das 8 professoras, avaliados como "*bons e médios*", permaneceram bastante similares, o que não ocorreu com o grupo de crianças consideradas "fracas" e que haviam iniciado o ano letivo na hipótese pré-silábica de escrita[82]. Desse modo, do total de 11 alunos nessas condições, 6 conseguiram chegar ao nível alfabético, outros 3 a hipótese silábico-alfabética, 1 criança ao nível silábico quantitativo e 1 criança não evoluiu.

Por exemplo, os alunos MCSE e FCSC evoluíram de maneira tão significativa a terem seus resultados finais equivalentes aos dos alunos com melhor desempenho. Vejamos a seguir o resultado das progressões desses alunos em suas hipóteses de escrita:

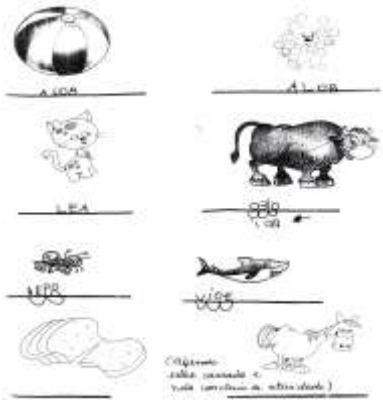


FCSC – Coleta do 1º período (mar./2006)
1- bola; 2- palhaço; 3- gato; 4- boi; 5- formiga; 6- tubarão; 7- pão; 8- cavalo.

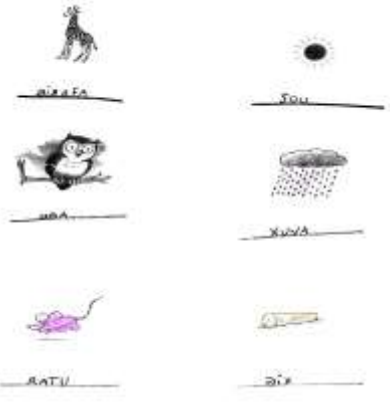


FCSC – Coleta 3º Período (dez./2006)
1- girafa; 2- sol; 3- coruja; 4- chuva; 5- rato; 6- giz

[82] Gostaríamos de salientar que em diversos casos, a professora havia considerado seu aluno como sendo pertencente a uma categoria e não necessariamente ele se enquadrava na mesmo. Por exemplo, em mais de uma situação, determinadas professoras julgavam um aluno como sendo "bom" e ao momento da avaliação, diagnosticávamos que ele encontrava-se no mesmo nível de escrita que outros alunos outrora categorizados pelas docentes como fracos. Assim sendo, optamos por discutir os dados das crianças que foram *classificadas e diagnosticadas* como "fracas"



MCSE – Coleta do 1º período (mar./2006)
1- bola; 2- palhaço; 3- gato; 4- boi; 5- formiga; 6- tubarão; 7- pão; 8- cavalo.



MCSE – Coleta 3º Período (dez./2006)
1- girafa; 2- sol; 3- coruja; 4- chuva; 5- rato; 6- giz

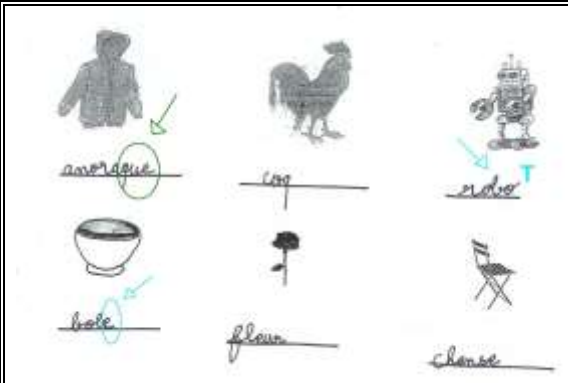
Como vemos, os alunos iniciaram o ano estando na hipótese pré-silábica e, tendo concluído no nível alfabético 1, ou seja, ainda com dificuldades na representação de determinados fonemas e das regularidades contextuais. Gostaríamos ainda de destacar que ambos os alunos com maior avanço pertenciam às professoras que adotavam o LD na perspectiva do método silábico de alfabetização.

No entanto, com base nos dados analisados no capítulo 4 dessa tese, nós pudemos constatar que embora as docentes adotassem os manuais, eles não eram referência única no trabalho das docentes, que envolviam muitas outras atividades que exploravam, inclusive, a consciência fonológica, da mesma forma que outra docente, fazendo-se valer de um manual “construtivista”, construiu sua prática incluindo aspectos metodológicos do método silábico e, seus alunos obtiveram desempenho diferenciado. Assim, destacamos que esse progresso não podem ser compreendidos como “efeito” das metodologias defendidas nos LDs adotados.

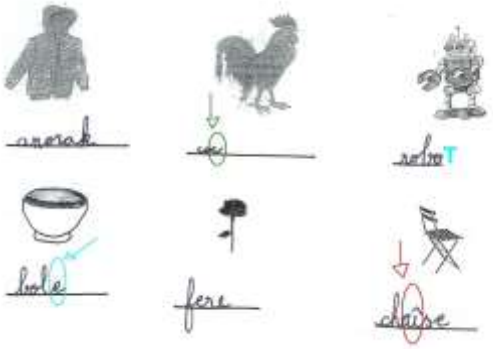
Com relação aos alunos franceses, algo muito interessante ocorreu: do total de crianças (10 alunos, ou seja, 83,33%) que desde a etapa anterior encontrava-se na hipótese *alfabética de nível 2*, não houve progressão no que se refere ao domínio da notação convencional de dígrafos e sílabas complexas. Os erros ortográficos, ligados à multiplicidade de grafias possíveis para um mesmo fonema, como também a presença das letras “mudas” (seja nos casos de omissão, seja nos casos de

hipercorreção), continuaram a fazer parte dos escritos das crianças. Dessa forma, nós levantamos a hipótese de que o não avanço daquelas crianças deu-se pelas dificuldades/especificidades ortográficas existentes na língua francesa.

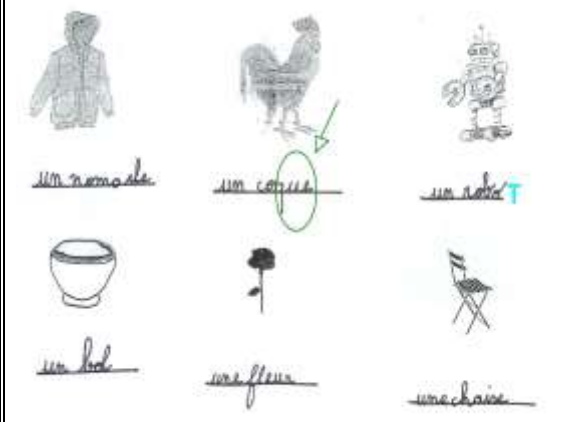
Os exemplos abaixo demonstram, de maneira geral, as tentativas dos alunos para “ortografarem” 6 palavras:



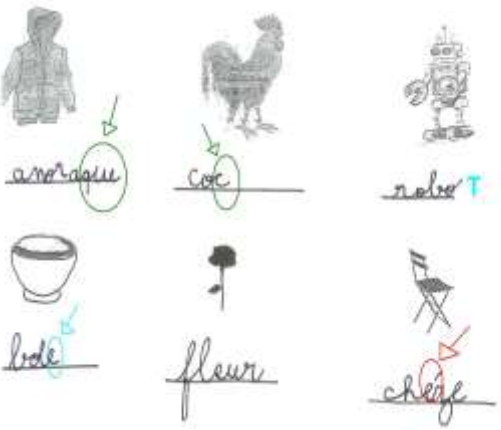
FBCG – Coleta 3º Período (jun./2007)
1- anorak; 2- coq; 3- robot; 4- bol; 5- fleur; 6- chaise



MACG – Coleta 3º Período (jun./2007)



FCFM – Coleta 3º Período (jun./2007)



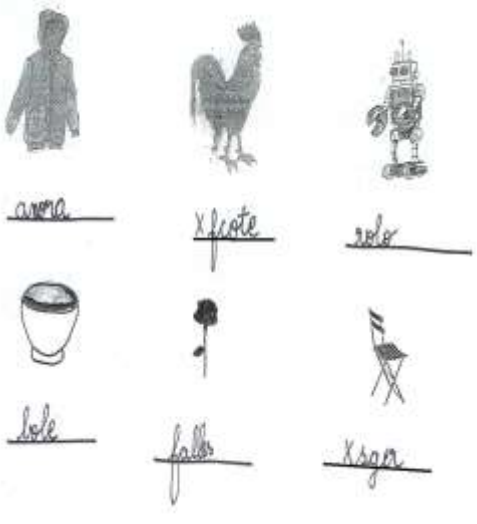
MAFM – Coleta 3º Período (jun./2007)

Apontamos ainda que, ao longo do ano letivo, os níveis que separavam os alunos *bons* e *médios* perderam intensidade e ao final da escolaridade de 2006/2007, todas as crianças dessas categorias encontravam-se no mesmo nível, sendo impossível identificar, através das produções dos alunos, quem um dia havia sido considerado como “médio”.

Ainda no que se refere à sala da referida professora, as diferenças inicias relacionadas ao SEA nunca foram muito díspares e, ao longo do ano letivo, elas desapareceram completamente. Todos os alunos apresentavam uma apropriação do sistema de escrita alfabético equivalente, como também, um excelente domínio dos gestos gráficos no traçado das letras. A única exceção era o aluno, MCFM, que apesar de pertencer à hipótese de escrita alfabético 2, ainda grafava as letras com uma certa dificuldade, revelando uma insegurança motora.

Na sala da professora Guillemette, 67% das crianças (4 alunos) terminaram o ano letivo na hipótese alfabética nível 2. Os outros 33% do total de alunos contemplavam uma criança na hipótese alfabética inicial e outra na hipótese silábica-quantitativa (FCCG). Esses dois alunos foram os mesmos que, no início do ano letivo, estavam na hipótese pré-silábica. Embora ambos tenham progredido no tocante ao domínio do sistema de escrita alfabético, o espaço temporal de dez meses (um ano letivo) não foi suficiente para que eles avançassem o necessário a fim de concluírem o ano escolar no mesmo nível de seus companheiros de classe. Vejamos a seguir como esses dois alunos terminaram o ano letivo:

FCCG – Coleta 3º Período (jun./2007)
1- anorak; 2- coq; 3- robot; 4- bol; 5- fleur; 6- chaise.



MCCG – Coleta 3º Período (jun./2007)

6.2.1.2 A reescrita do conto

A atividade de reescrita do conto (realizada apenas na última etapa da coleta de dados) tinha por objetivo analisar a capacidade de escrever textos por parte dos alunos. Nossa opção pela avaliação dessa competência apenas no 3° período de observação esteve baseada no que os próprios alunos eram capazes de produzir ao longo do ano letivo. Assim sendo, a cada etapa nós testávamos a escrita de palavras e também de frases (embora tenhamos decidido pela não apresentação e discussão desses últimos dados nesse trabalho) no intuito de percebermos como as crianças avançavam rumo à produção de textos.

Se na primeira e segunda etapas da coleta a escrita de frases tinha aparecido como um desafio muito difícil de ser atingido para mais de 80% dos alunos, no último período de observações essa atividade foi realizada por um total de 42% das crianças. Esse número indicou-nos que o desafio da reescrita de um texto poderia ser proposto, mesmo se sabíamos que a maioria dos alfabetizandos ainda aparentaria dificuldades em sua execução.

A aplicação do exercício foi dividida em 5 etapas distintas:

a) Leitura do conto (*A galinhazinha ruiva*) pelos próprios alunos ou pela pesquisadora[83];
b) Discussão oral a respeito do que foi lido;
c) Resposta oral ou por escrito de 4 questões de interpretação de texto[84] com o intuito de perceber *se* e *como* os alfabetizandos haviam compreendido a história;
d) Reconto oral da história sob o comando: “Agora você é o escritor de *A galinhazinha ruiva*! Vamos escrevê-lo?”;
e) Reescrita propriamente dita.

Salientamos ainda que quando as crianças apresentavam dificuldades no reconto oral, evidenciando problemas na compreensão do mesmo, a pesquisadora realizava mais uma leitura, tendo em vista que a sua reescrita dependeria do nível de compreensão dos alunos.

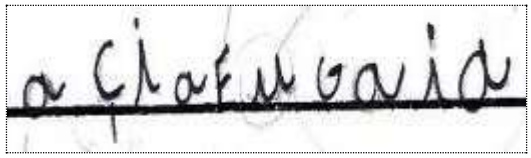
Como já informamos no segundo capítulo dessa tese, inspiramo-nos em Cruz

[83] A atividade de leitura será mais bem detalhada nas seções seguintes desse capítulo.

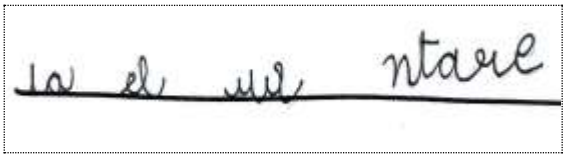
[84] As referidas questões encontram-se nos apêndices desse trabalho.

(2008) e elaboramos categorias de análise dos textos a fazer saber: *"texto com grafia ilegível"; "texto com algumas palavras legíveis e incompleto"*; *"texto com algumas frases legíveis e incompleto"*; *"texto legível e incompleto"* e *"texto legível e completo",* como pode ser observado logo a seguir:

Texto com grafia ilegível (TI): como o próprio nome já indica, nessa categoria agrupamos os textos impossíveis de ser lidos, seja porque os alfabetizandos não escreviam alfabeticamente, seja porque realizavam muitas trocas e omissões de fonemas impossibilitando a leitura.

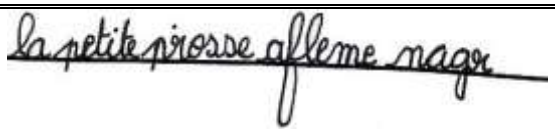


MCFN – Coleta do 3º Período (nov./2006)



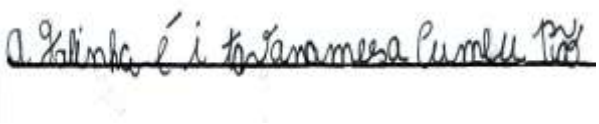
FCCG – Coleta do 3º Período (jun./2007)

Texto com algumas palavras legíveis e incompleto (TPLI): nessa categoria foram classificados todos os textos que apresentaram apenas algumas palavras legíveis e impossíveis de serem lidas.



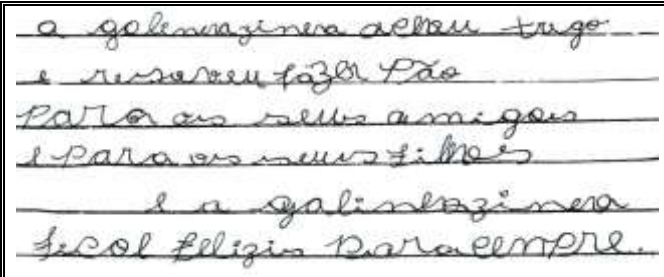
MCCG - Coleta do 3º Período (jun./2007)

Texto com algumas frases legíveis e incompleto (TFLI): a referida categoria agrupou os recontos apresentando algumas frases legíveis e omissão de trechos significativos do conto.

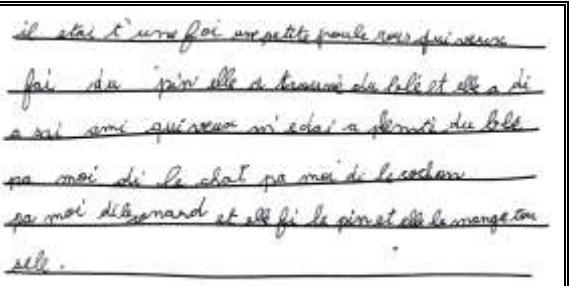


MBCF – Coleta do 3º Período (nov./2006)

Texto legível e incompleto (TLI): essa categoria envolveu os textos com reescritas legíveis, apresentando domínio das correspondências fonográficas simples e/ou domínio das regularidades contextuais, mas que não apresentavam o reconto integral da história.

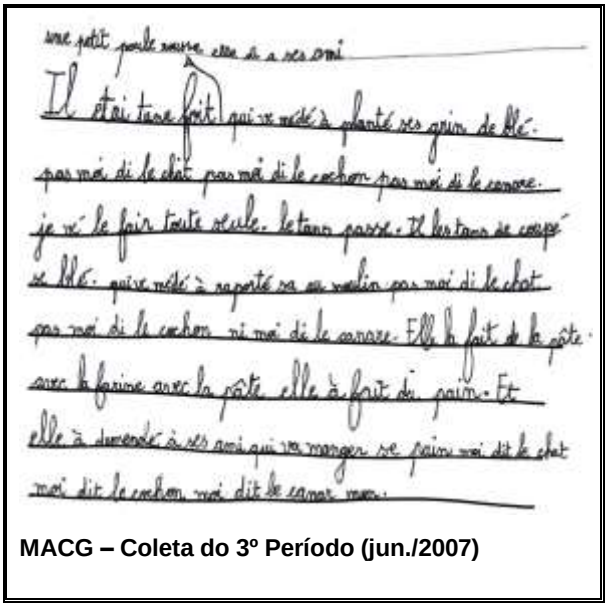


FACCL – Coleta do 3º Período (nov./2006)



FBFM - Coleta do 3º Período (jun./2007)

Texto legível e completo (TLC): aqui agrupamos as reescritas de texto legíveis e completas que apresentavam, inclusive, bom domínio das regularidades contextuais.



MACG – Coleta do 3º Período (jun./2007)

- **Como os alunos realizaram a atividade de reescrita do conto?**

Como podemos constatar, os alfabetizandos que participaram de nossa amostragem também tiveram seus escritos avaliados e categorizados de acordo com as performances apresentadas na atividade de *reescrita de conto*. Para a apresentação desses dados, optamos pela elaboração de um gráfico com duas entradas, ou seja, optamos por exibir e analisar nesse momento os resultados relativos ao desempenho na atividade de reescrita e também, à hipótese de escrita na qual os sujeitos se encontravam quando realizaram o exercício de produção.

Nossa opção se deu por um motivo essencial: partindo do pressuposto de que atingir a hipótese alfabética não significa, necessariamente, "saber escrever", desejávamos perceber como se dava a relação entre saber grafar palavras isoladas e saber "reescrever" um conto, ou seja, desejávamos perceber os aspectos relativos ao domínio da "técnica" de escrita aliados à capacidade de se fazer uso da mesma.

Assim, analisaremos a seguir, os resultados obtidos na realização dessa atividade, mas já os comparando com os níveis de domínio do sistema.

Gráfico 20: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Elisangela

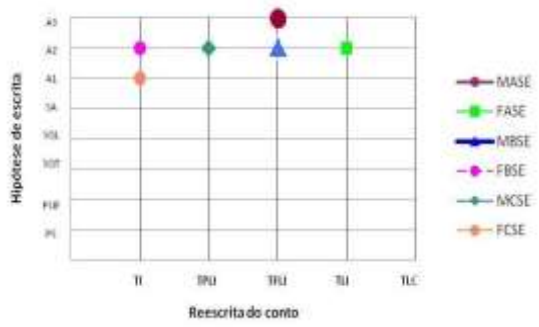


Gráfico 21: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Consuelo

Gráfico 22: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Fabiana

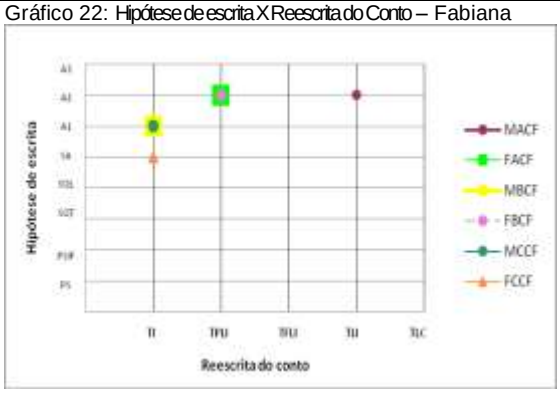


Gráfico 23: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Claudia

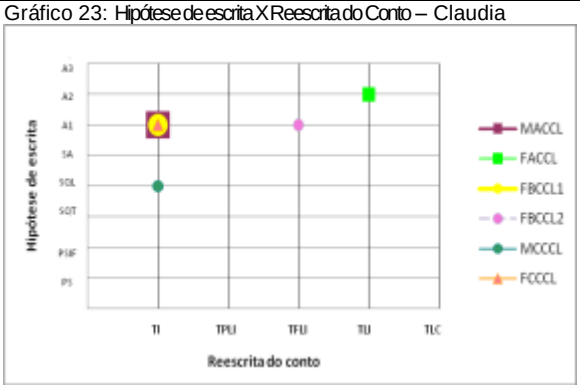


Gráfico 24: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Nildenha

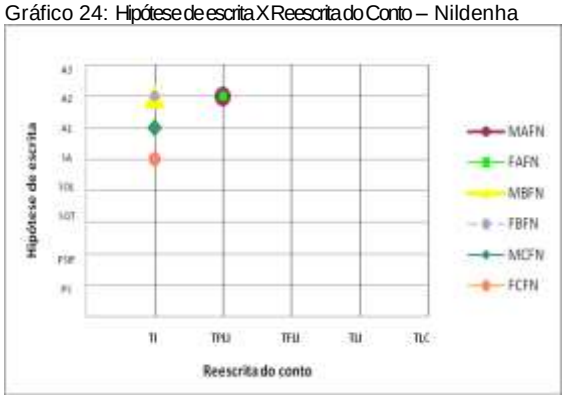


Gráfico 25: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – M dos Anjos

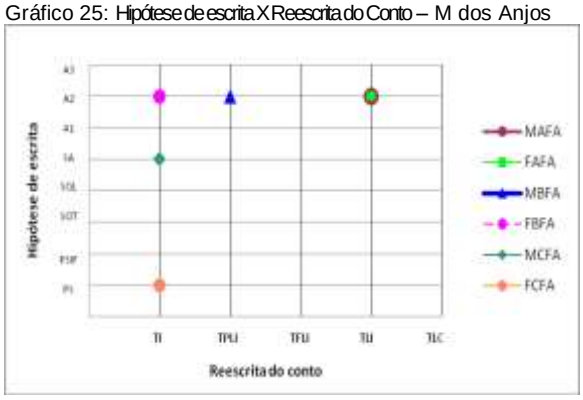


Gráfico 26: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Guillemette

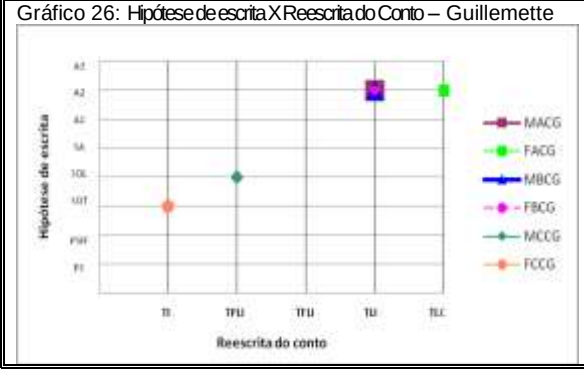
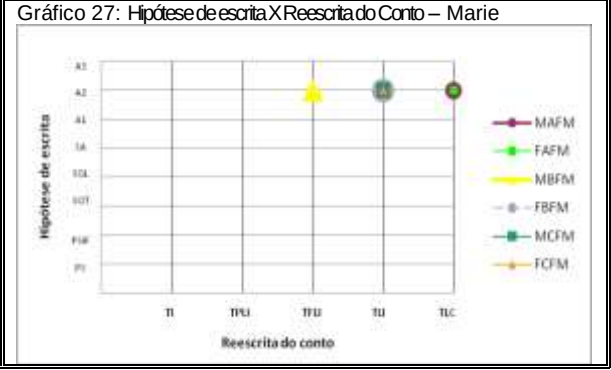


Gráfico 27: Hipótese de escrita X Reescrita do Conto – Marie



Legenda

Hipóteses de Escrita

PS= Pré-silábica;
PSIF= Pré-silábica com Início de Fonetização;
SQT= Silábica-quantitativa;
SQL= Silábica-quantitativa;
SA= Silábica-alfabética;

A1= Alfabética com domínio das correspondências fonográficas simples e pouco domínio das regularidades contextuais

A2= Alfabética com razoável domínio das regularidades contextuais;
A3= Alfabética com domínio das regularidades contextuais

Reescrita do conto

TI= Texto Ilegível; **TPLI**= Texto com algumas palavras legíveis e incompleto;
TFLI= Texto com algumas frases legíveis e incompleto; **TLI**= Texto legível e incompleto;
TLC= Texto legível e completo

Com base nos gráficos, nós podemos constatar que os desempenhos obtidos na tarefa de reescrita do conto ficaram assim divididos:

- 38,29% (18 crianças) dos alunos não conseguiram realizar a tarefa, não tendo escrito sequer uma única palavra de forma legível;

- 19,14% das crianças, ou seja, 9 alfabetizandos, realizaram a atividade com bastante dificuldade e assim, não foi possível distinguir em seus textos nada além de algumas palavras;

- 5 alunos (10,63% do total) escreveram de modo a que pudéssemos compreender algumas frases, ou mesmo, escreveram apenas uma frase;

- 12 alunos (25,53%) foram capazes de escrever um texto, ainda que este estivesse incompleto;

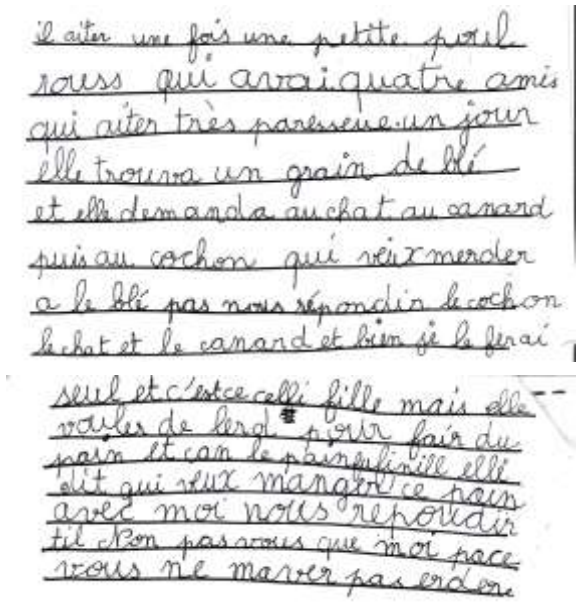
- Por fim, apenas 2 crianças (6,38% do total) conseguiram reescrever o conto considerando todos os aspectos do mesmo.

Ainda com base nós gráficos, nós podemos perceber que houve uma grande distorção entre os níveis de escrita das crianças e a capacidade de produzir um

texto, ainda que não tenhamos levado em conta todos os aspectos relativos a textualidade.

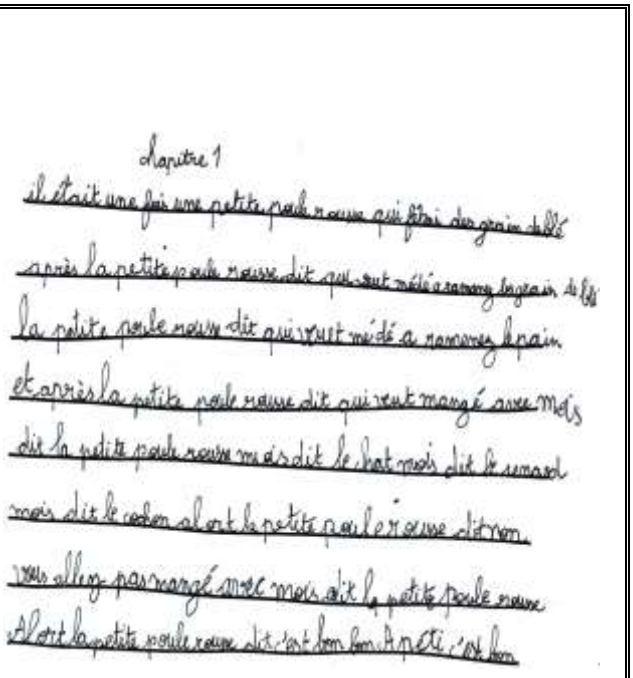
A maior concentração de alunos que conseguiram realizar a atividade encontrava-se na sala da professora Marie (que também iniciou o ano com grande quantitativo de alunos na hipótese alfabética): 5 alunos conseguiram responder com sucesso à atividade. Desses, 2 realizaram a reescrita do conto com uso correto de conectivos, com presença de diálogos entre as personagens (mesmo que não tenho feito uso do travessão) e reescreveram a história de acordo com as orientação dadas pela pesquisadora (os alunos foram solicitados a serem os autores e não se limitarem à pura descrição do conto), além de terem incluído todas as passagens significativas da história. Outras 3 crianças respeitaram as orientações dadas e apresentaram texto coesos, porém com informações incompletas e apenas 1 aluno limitou-se à escrita de frases.

Nós selecionamos dois exemplos de escritos dos alunos de Marie com o objetivo de apresentarmos as semelhanças nas produções finais e, tendo em mente o fato daquelas crianças já terem iniciado a classe da alfabetização com níveis muito bons de apropriação do SEA, como também, com desempenho muito semelhantes entre si:



il aiter une fois une petite poul
rouss qui avai quatre amis
qui aiter très paresseuse un jour
elle trouva un grain de blé
et elle demanda au chat au canard
puis au cochon qui veux moudre
a le blé pas nous répondir le cochon
le chat et le canard et bien je le ferai
seul et c'est ce celli fille mais elle
voulez de lerd pour fair du
pain et can le pain fini elle
dit qui veux manger ce pain
avec moi nous repondir
til Non pas nous que moi pace
vous ne manger pas ce don

FAFM – Coleta do 3° período (jun./2007)



Chapitre 1
il était une fois une petite poule rousse qui fesait des grains blés
après la petite poule rousse dit qui veut moudre ce ranger le grain de blé
la petite poule rousse dit qui veut moudre ce ranger le pain
et après la petite poule rousse dit qui veut mangé avec moi
dit la petite poule rousse mais dit le chat moi dit le canard
mais dit le cochon alors la petite poule rousse dit non
vous allez pas mangé avec moi dit la petite poule rousse
Alors la petite poule rousse dit c'est bon bon Après, c'est bon

FCFM – Coleta do 3° período (jun./2007)

A inversão quase proporcional de resultados ocorreu na classe da professora Nildenha, cujo grupo de alunos demonstrou não ser capaz de escrever nem mesmo uma frase. Os 2 alfabetizandos classificados como pertencendo ao nível “bom” foram os únicos a terem escrito algumas palavras. O restante das crianças elaboram escritos ilegíveis. Assim, constatamos que mesmo os 5 alunos alfabéticos – estando quatro deles, inclusive, na hipótese alfabética 2 – embora possuíssem certo nível de apropriação do sistema, não haviam conseguido obter os mesmos resultados positivos no momento de *uso* efetivo da escrita.

Na classe de Maria dos Anjos nós constatamos certo nível de disparidade entre as competências dos alunos fortes e os demais e consideramos importante tecermos alguns comentários a esse respeito: a docente possuía 2 alunos que obtiveram resultados bastante positivos na tarefa de produção textual e, no entanto, o desempenho do restante de seu grupo de amostragem (4 alunos) apresentou uma significativa dificuldade em transpor os conhecimentos sobre o funcionamento da escrita no uso da mesma.

Destacamos ainda que os dois alunos que conseguiram realizar a atividade de produção textual foram exatamente os mesmos a terem iniciado o ano letivo na hipótese de escrita alfabética. Assim, observamos que nessa classe os efeitos apontados por MINGAT (1984) e PRETEUR e LOUVET-SCHMAUSS (1993) sobre as diferenças na aquisição dos conhecimentos ainda no início da alfabetização tendem-se a se reproduzir durante todo o ano de escolarização e mesmo, nas séries seguintes.

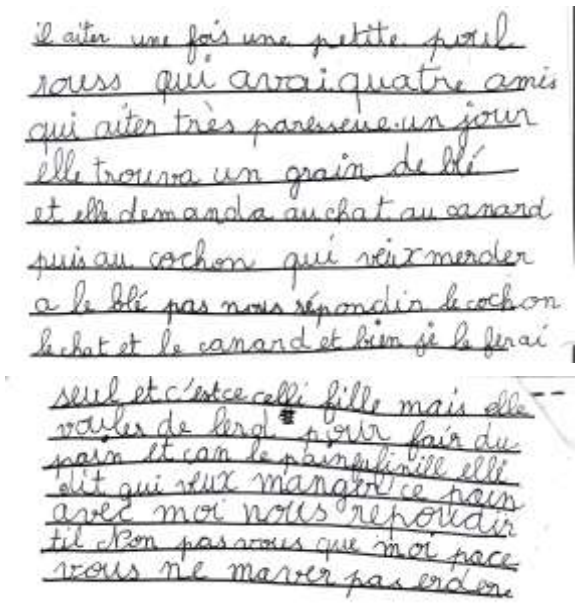
Já nas salas de Elisangela e Consuelo, os resultados apareceram de maneira semelhante: ambas possuíam 1 aluno que havia conseguido escrever um texto compreensível (embora incompleto), 2 alunos conseguindo escrever apenas frases, 1 aluno escrevendo palavras e ainda, 1 aluno de Consuelo e 2 de Elisangela não conseguiram escrever nenhuma palavra.

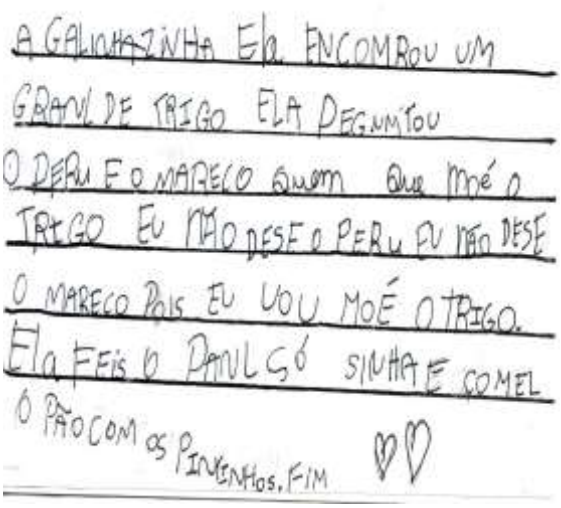
Nas classes de Fabiana e Claudia, nós também localizamos uma considerável disparidade entre as performances das crianças: cada uma delas possuía um aluno conseguindo realizar o reconto da história ainda que de maneira incompleta, o restante do grupo de ambas as mestras apresentava significativa dificuldade na realização do exercício, divididos entre a escrita de algumas palavras e o resultado nulo na produção.

No grupo de amostragem da professora Guillemette, os resultados também revelaram a boa competência dos alunos na escrita de textos: 4 alfabetizandos conseguiram recontar por escrito a história, embora apenas 1 a tenha realizado de forma a considerar todas as passagens.

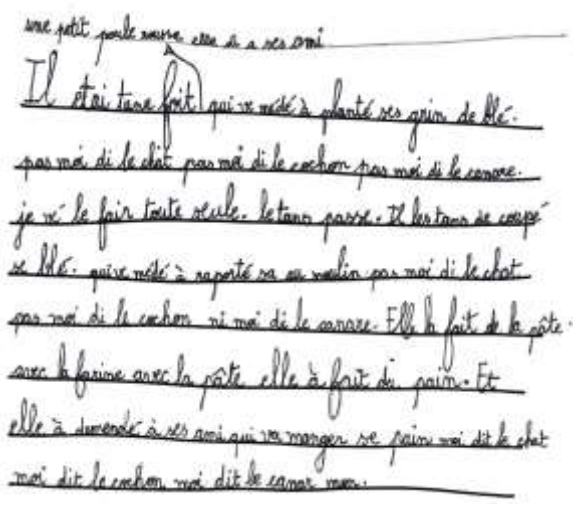
Mais uma vez, destacamos que os alunos a terem atingindo um melhor resultado eram exatamente os mesmos que haviam iniciado a classe da alfabetização na hipótese alfabética. As duas crianças consideradas “fracas” avançaram na hipótese de escrita, mas, como nas outras classes, não conseguiram obter desempenho significativo na atividade.

Um último ponto que gostaríamos de elucidar está relacionado aos desempenhos obtidos na tarefa de reconto escrito, por crianças brasileiras e francesas que haviam iniciado e finalizado o ano em mesmo nível de igualdade. Assim, apresentaremos a seguir as “melhores” produções por nós classificadas, cujos autores guardavam as mesmas características no que concerne às hipóteses de escrita:

	
FACCL – Coleta do 3º Período (nov./2007)	**FAFM – Coleta do 3° período (jun./2007)**


A GALINHAZINHA ELA ENCONTROU UM GRANU DE TRIGO ELA PEGUNTOU O PERU E O MARECO QUEM QUE MOÉ O TRIGO EU NÃO DESE O PERU EU NÃO DESE O MARECO POIS EU VOU MOÉ O TRIGO. ELA FEIS O PANU CÓ SINHA E COMEL Ó PÃO COM OS PINHENHOS. FIM

FAFA – Coleta do 3º Período (nov./2007)


une petit poule rousse elle a a ses ami
Il était une fois qui se nédé à planté ses grain de blé.
pas moi dit le chat pas moi dit le cochon pas moi dit le canard.
je vé le faire toute seule. le temps passe. Il les tous se rassé
se blé. qui se nédé à raporté sa au moulin pas moi dit le chat
pas moi dit le cochon ni moi dit le canard. Elle la fait de la pâte.
avec la farine avec la pâte elle à fait du pain. Et
elle à demendé à ses ami qui va manger se pain moi dit le chat
moi dit le cochon moi dit le canar non.

MACG – Coleta

Nos exemplos que podemos observar, nós temos FACCL e FAFM que haviam iniciado e finalizado a classe de alfabetização na hipótese de escrita alfabética de nível 2. Já FAFA e MACG, haviam começado a classe da alfabetização como alfabéticos de nível 1.

O que podemos constatar, antes de qualquer coisa, refere-se à apropriação do “gênero” conto/história que possuíam as crianças francesas: ambos os alunos iniciaram a história fazendo uso do “Era uma vez”, exatamente como “previsto” quando um autor escreve. As duas alunas brasileiras, por sua vez, que haviam recebido *exatamente* o mesmo comando dos alunos franceses, estiveram muito mais próximas da descrição da história do que efetivamente do reconto.

Outro aspecto concerne ao uso da “ferramenta” da escrita, no que se refere ao traçado das letras. Ora, se partimos desde o início de que escrevemos para um leitor “x”, é fundamental que esse leitor possa compreender o escrito. Para isso, evidentemente é necessário se considerar os aspectos próprios de cada gênero que se escreve além, da fundamental importância da coerência e coesão textual no momento da produção. No entanto, não podemos deixar de considerar os aspectos relativos ao traçado das letras se desejamos nos fazer entender. Ainda que os textos elaborados pelas alunas brasileiras não apresentassem verdadeiramente “problemas” nesse quesito, acreditamos ser importante ressaltarmos que os textos das crianças francesas apresentavam-se melhor organizados não apenas no espaço gráfico, mas com maior segurança no traçado das letras.

Sem querermos defender o treino caligráfico como fundamental para os processos de aprendizagem da escrita, levantamos a hipótese de que seu uso pode ajudar as crianças a serem melhores produtoras de texto simplesmente porque o domínio do gesto gráfico permite uma maior agilidade no traçado, menor gasto de "energia" já que uma vez automatizado, o aluno pode investir em outros aspectos de cunho textual, já que o traçado, a escrita em si, estão garantidos (JEAN HÉBRARD, 2001).

Por fim, não poderíamos deixar de citar os aspectos mais relevantes das diferenças de produção, ligados essencialmente à textualidade.

Várias hipóteses podem ser levantadas para explicar como crianças que possuíam níveis idênticos de apropriação da escrita ao início e ao final do ano da alfabetização podem escrever textos com tantas diferenças qualitativas. Nós guardaremos aqui a idéia de que o desenvolvimento das práticas das docentes teve um papel fundamental nesse quesito. No entanto, reservaremos maiores comentários para o capítulo destinado às nossas considerações finais.

Vejamos a seguir como se saíram os 47 alfabetizandos nas tarefas de leitura.

6.2.2 Atividades de avaliação do nível de leitura: *leitura de palavras* e *leitura do conto*

6.2.2.1 Leitura de palavras

A terceira atividade, realizada em duas etapas de nossa coleta de dados[85] consistia na leitura de palavras. Para avaliamos esse item propusemos tarefas em que os alunos deveriam observar gravuras e circular seus respectivos nomes. Em seguida, contabilizamos o número de palavras lidas corretamente e elaboramos gráficos que exibem como os grupos de alunos das professoras evoluíram na categoria *leitura de palavras*. A seguir, acompanhemos os resultados com ajuda dos gráficos.

[85] Por problemas de ordem metodológica durante a realização das atividades de leitura de palavras no primeiro teste diagnóstico brasileiro, optamos por não apresentarmos aqui os resultados referentes ao desempenho dos alunos nessa categoria no período 1.

Gráfico 28: Leitura de Palavras – Elisangela

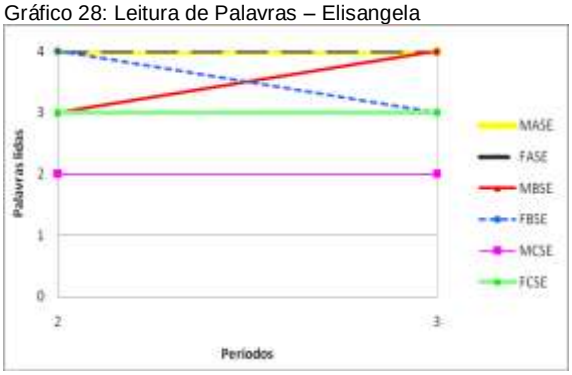


Gráfico 29: Leitura de Palavras – Consuelo

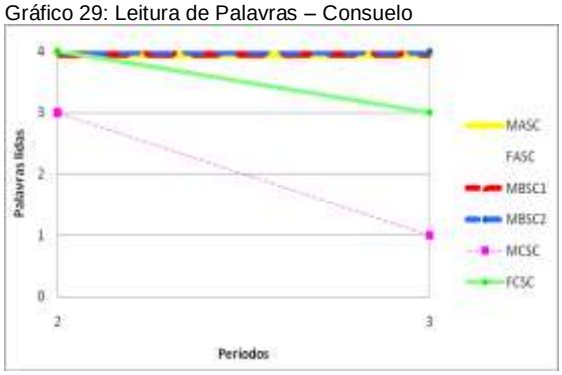


Gráfico 30: Leitura de Palavras – Fabiana

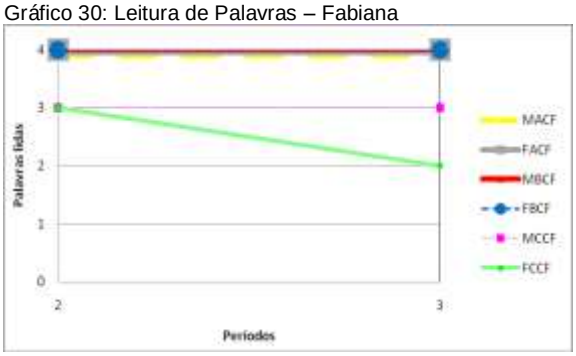


Gráfico 31: Leitura de Palavras – Claudia

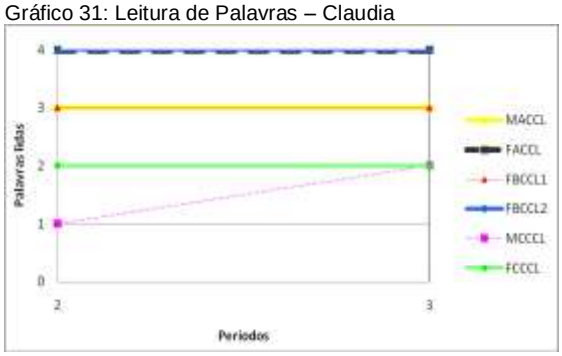


Gráfico 32: Leitura de Palavras – Nildenha

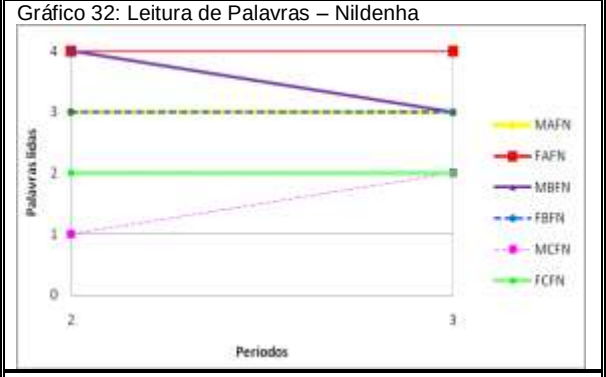


Gráfico 33: Leitura de Palavras – M dos Anjos

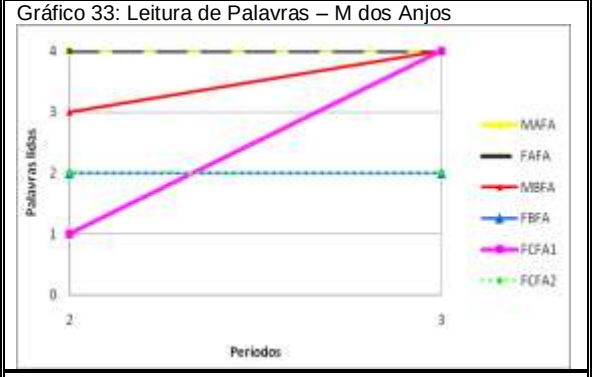


Gráfico 34: Leitura de Palavras – Guillemette

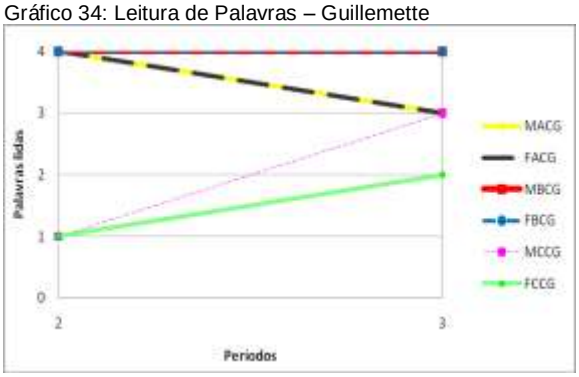
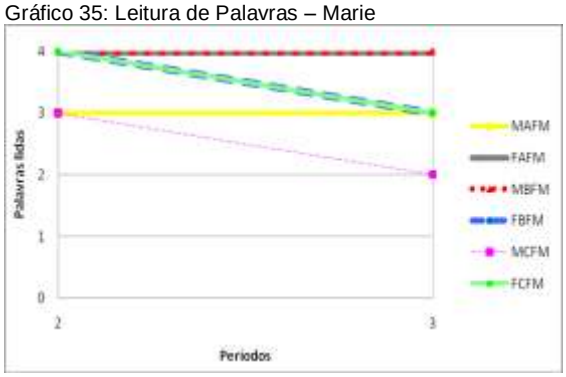


Gráfico 35: Leitura de Palavras – Marie



Como pudemos visualizar a partir dos gráficos, relativos à avaliação da *leitura de palavras*, grande parte dos alunos já era capaz de ler palavras no segundo período da coleta de dados. Curiosamente, não conseguimos estabelecer uma relação direta entre o quantitativo de respostas corretas e a hipótese de escrita das crianças.

Por exemplo, àquela época do ano, todos os alunos de Elisangela já estavam alfabéticos e Fabiana possuía quatro alunos alfabéticos e dois pré-silábicos. No entanto, quando comparamos os percentuais de acerto na leitura, verificamos que as crianças da segunda mestra realizaram a referida tarefa com 90% de sucesso, contra 88% de respostas corretas dos alunos da professora Elisangela.

Em outras turmas, a hipótese que defendíamos (de que os sujeitos com níveis mais avançados de escrita apresentariam maior percentual de acertos nas atividades de leitura de palavras) pôde ser confirmada: nas salas de Nildenha e Maria dos Anjos os percentuais de leitura foram os mais baixos (71% e 67%, respectivamente) e essas eram as mestras que, depois de Fabiana, possuíam o maior quantitativo de alunos em hipóteses não alfabéticas. Nildenha, que possuía seis alunos em situação de testagem, possuía um aluno silábico-quantitativo e um aluno silábico-qualitativo. Já a professora Maria dos Anjos, tinha em seu grupo um aluno silábico-qualitativo e um aluno pré-silábico de um total de seis crianças.

No caso das professoras francesas, o percentual de acertos na atividade de leitura de palavras parece estar de fato, relacionado às hipóteses de escrita dos alunos. A professora Marie possuía seis alunos alfabéticos no nível 2, ou seja, com razoável domínio das regularidades contextuais, e suas crianças obtiveram 92% de acerto na atividade de leitura de palavras. Guillemette, por sua vez, possuía um aluno silábico-quantitativo, uma aluna pré-silábica, quatro outras crianças na hipótese alfabética de nível dois e seu grupo obteve 83% de acerto.

Os “erros” na atividade de leitura de palavras foram, em sua grande maioria, cometidos pelos alunos não alfabéticos, corroborando com a hipótese de que sujeitos em um nível inferior de escrita apresentariam maior dificuldade na referida tarefa, pois teriam maior dificuldade em mobilizar estratégias de leitura por meio de “pistas”, ou mesmo, de decodificarem as palavras.

De acordo com os dados exibidos nos gráficos 29, 30 e 36, os alunos das professoras Elisangela, Consuelo e Marie apresentaram, no terceiro teste diagnóstico, um desempenho menor do que o atingido na etapa anterior, mesmo se eles haviam progredido em seus níveis de escrita. Quando voltamos aos gráficos apresentados no capítulo 4 dessa tese (Cf. gráficos: 2 e 3; 5 e 6 que tratavam da distribuição atividades e do percentual das atividades de leitura propostas, respectivamente) constatamos que não houve na prática dessas docentes uma diminuição significativa no quantitativo de atividades de leitura e nem na modalidade

leitura de *palavras*, o que poderia justificar uma possível baixa no desempenho dos alunos.

O mesmo ocorreu com a professora Fabiana, porém, numa perspectiva inversa: a sala da docente continuou apresentando os melhores resultados no teste de leitura e na última etapa o percentual de acertos foi elevado de 90 para 96%, mesmo não tendo a mestra aumentado em sua prática o quantitativo nem a modalidade das atividades de leitura. Fabiana também não possuía, dentro do grupo das professoras, o maior número de alunos no nível de escrita alfabético e finalizou o ano escolar com uma aluna silábico-alfabética.

Assim sendo, mais uma vez, a nossa hipótese, de que os alunos em um nível de escrita mais avançado utilizar-se-iam de um maior número de “pistas” para lerem palavras e, como conseqüência, obteriam melhores resultados no teste de leitura não foi totalmente validada.

Os alunos das professoras Nildenha e Maria dos Anjos avançaram não apenas em suas hipóteses de escrita, mas também obtiveram melhores resultados no teste de leitura na última etapa da coleta de dados. Já os alunos da professora Claudia não apresentaram avanços entre as etapas 2 e 3 de nossa pesquisa no tocante às hipóteses de escrita, porém, avançaram de quatro pontos percentuais na tarefa de leitura de palavras.

Na sala de aula da professora Guillemette, os avanços nas atividades de leitura de palavras também puderam ser observados, assim como os progressos nas hipóteses de escrita. A turma da referida professora também aumentou em 4% o quantitativo de respostas corretas.

O grupo da professora Marie apresentou um percentual inferior ao apresentado na unidade dois da coleta de dados. No entanto, gostaríamos de esclarecer que apenas uma palavra (bouche) que havia sido lida corretamente pelo grupo anteriormente não se manteve como correta na última etapa de avaliação das crianças.

Essa tendência de “erro” ocorreu em todas as salas e muitos alunos que já se encontravam na hipótese de escrita alfabética marcaram a palavra “bolo” ao invés de “bola” (no Brasil) e “douche” no lugar de “bouche” (na França). Nós acreditamos que esses equívocos estão ligados ao fato de que no exercício as palavras “bolo” e “douche” foram grafadas, intencionalmente, em primeiro lugar e “bola” e “bouche” em segundo. Assim, as crianças alfabéticas dos dois países, que já se utilizavam da

estratégia de leitura de antecipação (SOLÉ, 1998) ”adivinharam erroneamente” a escrita das referidas palavras e cometeram o equívoco. No entanto, sempre que questionadas acerca do fato de terem circulado uma palavra que não correspondia à figura, as crianças reconheceram o erro e apontaram para a palavra que representava a figura.

Podemos concluir, então, que de uma maneira geral os grupos de alunos das docentes evoluíram ao longo do ano letivo nas tarefas de leitura de palavras e que os percentuais de acertos foram bastante significativos, com uma média de 80% de respostas corretas.

Vejamos a seguir como os alunos se saíram na atividade de leitura de texto.

5.2.2.2 Leitura de texto

Como já explicitado no capítulo dois dessa tese, avaliamos as habilidades fluência e compreensão leitora através da leitura de um conto *A galinha ruiva*[86]*.* Para a realização da referida atividade, a pesquisadora começou conversando com as crianças acerca das ilustrações presentes no conto, levantou algumas hipóteses sobre o conteúdo do material a ser lido, solicitou que as crianças tentassem ler o título do conto e mais uma vez, fez questões orais que objetivavam ativar as estratégias de leitura de predição e antecipação dos alunos. Só depois de realizadas diversas explorações, inclusive sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação ao gênero, os alunos foram solicitados a ler o texto.

Apesar de o conto ter sido o mesmo para os dois países, a versão francesa presente no livro didático era mais extensa e dividida em quatro episódios consecutivos. Assim sendo, numa tentativa de garantirmos o mesmo nível de dificuldade de leitura para os dois países, nós optamos por “dividir” a tarefa com as crianças: as duas primeiras partes do texto deveriam ser lida pelos próprios alunos, o que seria equivalente à leitura realizada pelas crianças brasileiras e o restante do texto seria lido pela pesquisadora, ou, se os alunos desejassem, poderiam fazê-lo.

Quando uma criança não era capaz de ler o conto, nós realizávamos a leitura do mesmo e indicávamos que uma atividade posterior à essa leitura (reescrita) seria

[86] Os textos, em português e em francês, encontram-se disponíveis nos anexos desse trabalho.

realizada e que os alunos deveriam estar atentos ao que dizia a história.

Dessa maneira e após a leitura, classificamos os alunos de acordo com as seguintes categorias *"leu o texto e conseguiu apreender o texto"; "leu o texto e conseguiu tirar informações explícitas do texto"; "leu o título e ou algumas palavras do texto"* e *"não leu o texto".*

Da mesma forma como fizemos com a escrita de palavras e com a escrita de textos, apresentaremos gráficos de dupla entrada que exibem, por professora, os desempenhos alcançados e comparados entre a leitura de palavras e texto. Vejamos como foi o desempenho das crianças das 8 professoras:

Gráfico 36: Leitura de palavras X Leitura de texto – Elisangela

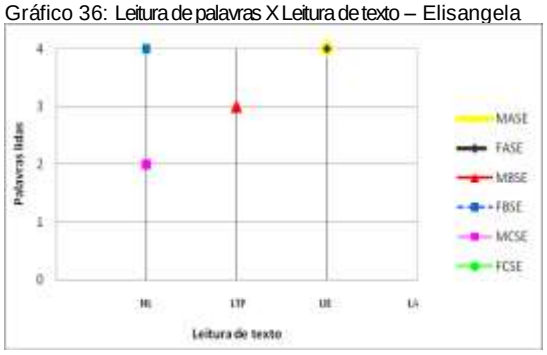


Gráfico 37: Leitura de palavras X Leitura de texto – Consuelo

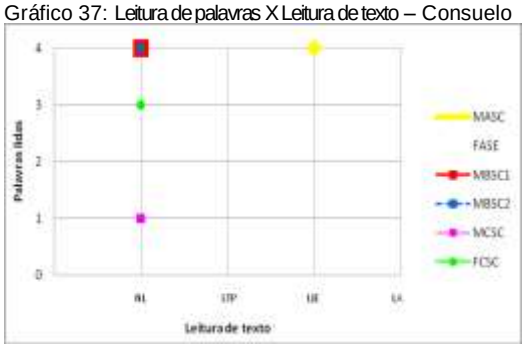


Gráfico 38: Leitura de palavras X Leitura de texto – Fabiana

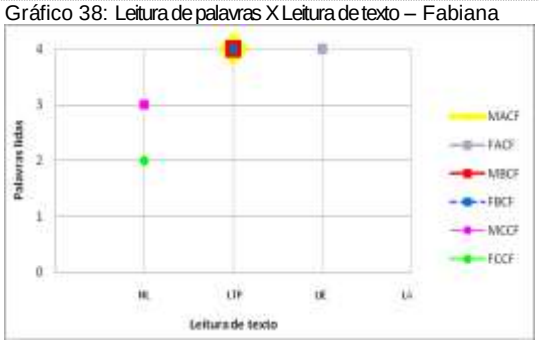


Gráfico 39: Leitura de palavras X Leitura de texto – Claudia

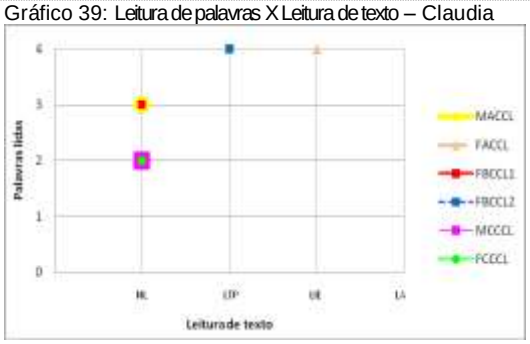


Gráfico 40: Leitura de palavras X Leitura de texto – Nildenha

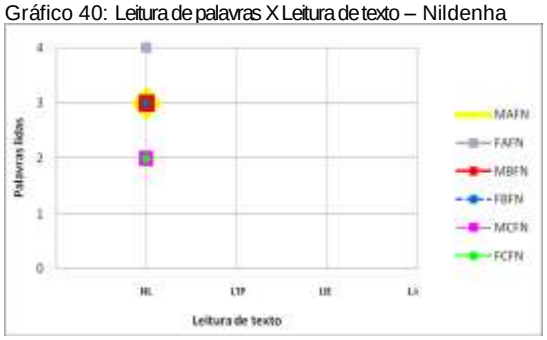
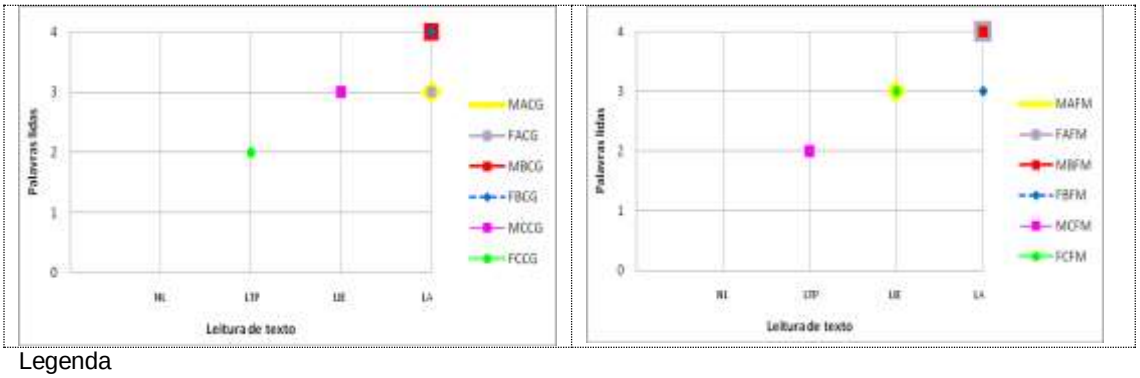


Gráfico 41: Leitura de palavras X Leitura de texto – M dos Anjos

Gráfico 42: Leitura de palavras X Leitura de texto – Guillemette

Gráfico 43: Leitura de palavras X Leitura de texto – Marie



Legenda

NL : Não leu

LTP : Leu o titulo ou palavras

LIE : Leu e retirou informações explícitas

LA : Leu e aprendeu

Como podemos verificar através dos resultados apresentados no gráfico, a maior parte do total de alunos brasileiros não foi capaz de realizar a leitura do texto: das 35 crianças a quem a atividade foi proposta, seis foram capazes de realizá-la com sucesso e outras duas com certa dificuldade.

Os outros 27 alunos brasileiros dividiram-se entre a leitura apenas de frases ou palavras e a não leitura completa do material. Isso nos leva a concluir que, apesar de 87% do total de crianças terem encerrado o ano letivo na hipótese alfabética e, mais de 80% do total de crianças ter conseguido ler palavras, isso não foi suficiente para que a maioria delas fosse capaz de ler textos. Esse percentual permite-nos entender que ler palavras alfabeticamente não garante a leitura (e muito menos!) a compreensão de textos.

Nas salas de Elisangela, Consuelo, Fabiana e Claudia, apenas um de seus alunos conseguiu ler o conto e fazer inferências acerca da história.

A sala de Maria dos Anjos, por sua vez, apresentou o maior percentual relativo à leitura fluente do texto: dois alunos de um total de seis crianças.

No grupo de amostragem composto pelos alunos da professora Nildenha, nenhum aluno conseguiu realizar a atividade de leitura de texto, chegando ao nível extremo de nenhum aluno conseguir ler nem ao menos uma palavra dentro do universo de um texto.

Na sala da professora Marie, os resultados dos alunos ficaram divididos entre a leitura com apreensão e a leitura com extração explícita de informações. Os

alfabetizandos revelaram os mesmos bons desempenhos encontrados nas atividades de leitura de palavras.

Os resultados obtidos nas salas de Guillemette foram, novamente, os mais significativos do ponto de vista do desempenho obtido pelos alunos: 4 alunos conseguiram ler e apreender o que havia sido lido. É importante atrelarmos esses dados à prática desenvolvida pela mestra (como já discutido no capítulo 4 desse trabalho): além do trabalho de leitura literária desenvolvida através do romance Les Régalades, a própria docente investia na leitura de variados textos.

Por fim, gostaríamos de levantar uma hipótese para o resultado pouco positivo nas atividades de leitura e compreensão leitora, apesar das docentes trabalharem diariamente em sala de aula com diferentes materiais textuais. O trabalho desenvolvido não garantiu que as crianças lessem com fluência e compreendessem as questões feitas. Esse fato pode estar relacionado aos objetivos que as mestras davam às atividades de leitura, ao pouco trabalho de exploração das estratégias de leitura e a pouca familiaridades dos alfabetizandos que nos solicitamos das crianças.

Na seção seguintes, abordaremos algumas questões relativas à interseção das práticas docentes, do ensino do sistema de escrita alfabética, do uso dos manuais didáticos.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Figura 44: Tirinha Mafalda 7

Fonte: Toda a Mafalda. Martins Fontes, 1993.

O objetivo principal desse trabalho foi investigar as práticas de oito professoras alfabetizadoras, no Brasil e na França, e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mesmas e o desempenho de seus alunos no tocante ao aprendizado da leitura e da escrita.

Se optamos por, ao longo dessa tese, tratarmos de analisar as práticas de alfabetização forjadas pelas docentes é porque acreditamos que discussões estéreis, que buscam provar a existência de um método *milagroso de alfabetização*, ou ainda, de que esses por si sós garantiriam o sucesso dos alfabetizandos (MORAIS, 2006), não contribuem para uma real compreensão dos aspectos envolvidos no processo complexo e multifacetado do alfabetizar (MORTATTI, 2008; SOARES, 2003). Muito pelo contrário!

Acreditar na falácia da existência de ***DO*** melhor e mais eficaz método seria no mínimo ingênuo, pois que a "história" da alfabetização e as inúmeras contribuições advindas de pesquisas de nível nacional (SOARES, 2003; MORTATTI, 2000a, 2000b, 2008; FRADE, 2001, 2007) e também internacional (GOIGOUX, 2004; AUDOUIN-LEROY e DURU-BELLAT, 1990; CÈBE e GOIGOUX, 2000) e, sobretudo, os aportes teóricos fornecidos pela Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) têm demonstrado que o sucesso ou fracasso da alfabetização vai muito além da capacidade de "codificar e decodificar" e envolvem a busca de soluções rigorosas e duradouras para se enfrentarem as dificuldades no ensino e aprendizagem da leitura e escrita (assim como de seus usos e funções!) (MORTATTI, 2008).

Concordando com Morais (2006), acreditamos não ser possível crer que existem "métodos milagrosos" e longe de aqui defendermos métodos ou propostas em especial, queremos fomentar a discussão, refletindo sobre metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a antiga querela dos métodos tradicionais de alfabetização (MORAIS, 2006, p. 11).

Sendo assim, lembramos que nessa tese não buscamos julgar as práticas, nem nos atreveríamos a dizer o que havia de melhor em uma ou em outra, nem muito menos, que um método seria mais eficaz do que outro. Desejamos apenas discutir diferentes metodologias de alfabetização, desenvolvidas por mestras que usavam livros didáticos com propostas diferenciadas para o ensino da leitura e da escrita e, a partir da fabricação das práticas docentes (FERREIRA, 2004) e assim, gostaríamos de destacar alguns pontos que nos parecem pertinentes de serem

examinados se intencionamos perceber como as docentes estão fabricando as suas práticas na sala de aula.

- **A organização de rotinas diárias**

Durante o período de investigação das práticas das professoras, nós percebemos que uma das táticas por elas utilizada na condução do trabalho como alfabetizadoras consistia na construção de rotinas. A análise detalhada dessas (apresentada no capítulo 4 dessa tese) permitiu-nos estabelecer alguns pontos de interseção entre os trabalhos desenvolvidos pelas docentes.

Assim, para que possamos melhor discutir acerca das rotinas de alfabetização forjadas pelas docentes, optamos por apresentar, ainda que de maneira breve, uma tabela contendo o conjunto com as principais atividades desenvolvidas em suas classes:

Tabela 37: Pontos de Interseção das práticas observadas – as rotinas de alfabetização

PONTOS DE INTERSEÇÃO DAS PRÁTICAS OBSERVADAS – AS ROTINAS DE ALFABETIZAÇÃO								
Atividades de rotina/Professoras	**Elisangela**	**Consuelo**	**Fabiana**	**Claudia**	**Nildenha**	**Anjos**	**Guillemette**	**Marie**
Exploração de palavras da chamada/calendário	x	x	x	x			x	x
Leitura de Palavras	x	x	x	x	x	x	x	x
Escrita de Palavras	x	x	x	x	x	x	x	x
Leitura de Texto	x	x	x	x	x	x	x	x
Exploração de palavras partidas do texto	x	x	x	x			x	x
Realização de ficha mimeografada (SEA)	x	x	x	x		x	x	
Uso do LD	x	x	x	x	x	x	x	x
Leitura de histórias pela professora	x	x	x	x		x	x	x

Como constatamos, as mestras organizaram suas práticas através da construção de rotinas diárias cujas seqüências de atividades buscavam explorar, essencialmente, aspectos ligados ao sistema de escrita alfabética e a leitura de textos de variados gêneros.

A exceção das professoras de Teresina - que adotavam o programa Alfa e Beto de alfabetização - cuja rotina de alfabetização já vinha pré-definida pelo próprio livro -, as outras seis docentes guardaram muitas semelhanças no encadeamento

das atividades a serem feitas diariamente, ainda que a condução em si tenha variado.

Era muito comum nas práticas das docentes de Recife e Jaboatão dos Guararapes o uso de textos do universo infantil e da tradição oral para explorar aspectos relacionados ao SEA e assim, a grande maioria dos materiais textuais tinha basicamente duas funções: inserir os alunos no universo letrado e possibilitar reflexões no nível das letras, sílabas e, em algumas situações, explorações de rimas e aliterações. Percebemos então, claramente nas práticas das mestras o desejo de realizar atividades que possibilitassem a alfabetização dentro das práticas sociais, ou seja, o alfabetizar-letrando.

Guillemette e Marie, por sua vez, possibilitaram diversas situações de leitura de textos literários, com grande ênfase na leitura dos contos clássicos. Também levaram com freqüência para suas salas de aula, textos da tradição oral tais como: parlendas (ou *comptines*, em francês), letras de músicas e poemas. E pouco se faziam valer desses textos para realizarem explorações relativas ao trabalho com o sistema de escrita alfabética, preferindo outros textos para serem dissecados, como por exemplo, os textos do LD e outros fabricados pelas próprias docentes.

Também pudemos constatar que as rotinas das mestras envolviam situações de leitura de textos de circulação social - ainda que nas práticas das docentes de Teresina os materiais textuais não tenham sido lidos através de seus suportes originais – indicando que as mestras buscavam desenvolver um trabalho com base no “alfabetizar-letrando”. As docentes (em maior ou menor grau) procuravam escolarizar as práticas sociais de leitura, desenvolvendo atividades que envolviam gêneros/materiais diversificados e finalidades distintas, mas, também, se preocupavam em articular as atividades de leitura com as de apropriação do sistema de escrita alfabético.

Por fim, outro ponto que merece destaque na organização das rotinas das docentes está no tempo investido no trabalho de alfabetização. Se percebemos que as professoras francesas realizavam várias seqüências que duravam em médias 10/15 minutos, no caso das professoras do Brasil, constatamos um grande desperdício de tempo, seja pela ociosidade ocasionada na passagem de uma atividade a outra, seja pelo tempo investido em atividades de recreação, ou ainda, pelo tempo investido em atividades (como as presentes no LD do programa Alfa e Beto) que em nada contribuíam para a aprendizagem do SEA.

- **As atividades de apropriação do SEA**

Um aspecto que consideramos importante destacar está na forma pela qual as professas organizaram seus trabalhos de ensino do SEA. Se Nildenha e Maria dos Anjos adotaram assumidamente uma perspectiva fônica de trabalho com a alfabetização, Elisangela, Consuelo, Fabiana e mesmo Guillemette e Marie optaram por um modelo metodológico mais próximo à perspectiva silábica.

Se nas práticas das 3 professoras brasileiras era evidente que existia uma influência do método “silábico”, nas professoras francesas as práticas pareciam aliar uma perspectiva fonológica/ silábica ou, se assim podemos chamar, de “fonosilábica”.

Esse predomínio da “perspectiva silábica” desenvolvida pelas mestras citadas requer algumas considerações, levando-se em conta que os anos 90 e 2000, marcam certa hegemonia do chamado discurso construtivista e uma crítica acirrada, em alguns casos, dos chamados “métodos tradicionais”.

No que se refere à “método silábico”, para o caso da França, por exemplo, Chartier e Hébrard (2001) afirmam que o mesmo se impõe no período republicano de Jules Ferry – década de 80 do século XIX - quando efetivamente o método da soletração caiu em descrédito.

No Brasil, embora desde o final do século XIX a querela dos métodos se impôs, entre, de um lado, os defensores dos métodos sintéticos e, de outro, dos analíticos (MORTATTI, 2000), o “método da silabação” experimentou uma expansão vertiginosa em especial com a publicação, distribuição às escolas e uso da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, que vendeu 40 milhões de exemplares desde a sua 1ª edição,nos anos 40.

No entanto, o uso do “método silábico” representa a “invenção de uma tradição” (HOBSBAWM, 1997) que se mantêm nas práticas de alfabetização independente dos discursos acadêmicos e oficiais - especialmente dos anos 90 - caracterizados como construtivistas que, entre outras coisas, questionaram os chamados “métodos tradicionais”.

Chartier (2000) explica ainda nos auxilia na reflexão explicitando que cada professor segue a um modelo pedagógico, lingüístico e metodológico que orienta as suas ações e suas escolhas.

Assim, na mais simples tarefa de preparar uma leitura, de escolher uma atividade de escrita, “está implícita uma maneira de entender o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. E em geral, o conjunto dessas ações é coerente entre si, de tal maneira que não permite grandes variações sem que a estrutura geral seja truncada (...)” (CHARTIER, 2000, p. 101).

- **O uso do LD**

Com relação ao uso dos manuais, nós pudemos observar que as mestras de Recife e Jaboatão dos Guararapes não o seguiam na íntegra. Já as docentes da França, utilizaram o manual claramente como um organizador de suas práticas, embora não estivessem limitadas ao seu uso. As duas professoras de Teresina, no entanto, tinham nos seus livros uma espécie de “manual de instrução”, a ser seguido absolutamente na ordem na qual ele havia sido estrategicamente elaborado, seguindo à risca as orientações e proposições feiras. Assim, Nildenha e Maria dos Anjos praticamente não lançavam mão de outros materiais para desenvolverem suas aulas. Cabe ressaltar que essa prática de ensino não garantiu o aprendizado dos alunos, como foi visto no capítulo 5 dessa referida pesquisa.

Para as professoras as quais o livro didático configurava-se, apenas como mais um dos materiais que elas utilizavam na fabricação, constatamos que a descrição de uso do referido material se relaciona com os resultados de outras pesquisas (ALBUQUERQUE, 2002; COUTINHO, 2004): as mestras faziam uso dos manuais didáticos tanto no que diz respeito aos exercícios que nele eram sugeridos, embora na construíssem táticas de uso desse material e, na grande maioria das vezes, rompessem com a seqüência proposta e com a realização de todas as atividades neles contidos.

Por fim, as mestras francesas, como mostram os dados das observações presenciais por nós empreendidas, faziam uso freqüente dos livros didáticos, porém atrelado aos seus usos, buscavam desenvolver atividades paralelas de leitura e escrita, o que propiciou a aprendizagem das crianças.

Os dados coletados nesse estudo e pesquisas relacionadas às práticas de professores (CHARTIER, 1998, 2000; BARBIER, 1996; TARDIF, 2000, 2008; PERRENOUD, 1997, 2002; ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2005)

confirmam que a construção das práticas pedagógicas não é resultado apenas do que é discutido no meio acadêmico ou do que é transposto para os textos do saber é fruto, sobretudo, dos conhecimentos e experiências de sucesso dos professores enquanto estudante e profissional. Dessa forma, as práticas de sala de aula não se configuram como uma transmissão e os saberes ensinados na sala de aula como réplicas ou simplificações dos saberes científicos, nem tão pouco desses, transformados em saberes a serem ensinados (programas e currículos escolares), os professores, de porte desses conhecimentos, re-interpretam os discursos pedagógicos e reconstroem suas práticas a partir de outras já existentes.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os métodos de alfabetização não se resumem àqueles que têm sido difundidos ao longo dos anos, pois que existem tanto métodos de alfabetização quanto o número de professores que ensinam nas classes de alfabetização. O professor, de posse de uma base teórica, dos encaminhamentos oficiais para o ensino e de seus conhecimentos, intuições e experiências, filtra a partir daquilo que ele entende como pertinente trabalhar e, dentro de suas condições de trabalho, possível fazer: o que será e como serão abordados os conteúdos com seus alunos.

Diante de questões como escolhas do livro didático a ser adotado para auxiliar no trabalho de ensinar a ler e escrever, a seleção dos princípios gerais que organizam os trabalhos pedagógicos com base na produção teórica sobre alfabetização que podem fundamentar a opção dos professores sobre a metodologia mais adequada para alcançar seu objetivo fica evidente que não seria nenhum absurdo decidir-se por um método, um livro didático ou ainda um conjunto de procedimentos advindos de experiências suas enquanto alfabetizador ou das trocas entre professores. O que se faz necessário, sobretudo, é que esses professores tenham a oportunidade de questionarem e refletirem sobre suas escolhas em relação ao melhor caminho a ser seguido para atingir seus objetivos.

Assim, no momento da opção pelos métodos de alfabetização é preciso levar em consideração os saberes construídos na ação ao longo da história pedagógica e os resultados de experiências metodológicas que deram certo, desviando o foco sobre a validação de um único método em detrimento de outro, mas de métodos que tenham como meta ensinar às crianças a ler e escrever para o mundo.

Pretendíamos apenas, que os dados aqui apresentados pudessem ajudar-nos a construir *metodologias de alfabetização* coletivamente com as professoras e que

essas pudessem efetivamente se servir, especialmente, aqueles professores que iniciarão a carreira docente enquanto alfabetizadores no próximo ano escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriação de propostas oficiais de ensino da leitura por professores: o caso do Recife**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. & FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** ANPED, GT.10, 28° Reunião, Caxambú, MG. 2005. acessado em 10-12-2008, disponível na web: www.anped.org.br.

AQUINO, S. **O trabalho com rimas na Educação Infantil e o processo da apropriação da escrita pelas crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARBIER, J. M. De l'usage de La notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de La formation. In: **Education Permanente**, v. 128, 1996, p. 11-26.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTOLILA, A. De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Comprendre et interpréter des textes à l'école**. Repères** n°19. INRP, Paris, Plon, 1996.

BEZERRA, V. M. L. **Reflexão Metalingüística e Aquisição de Leitura em Crianças de Baixa Renda**. Recife, UFPE, 1981 (Dissertação de mestrado).

BRADLEY, L. & BRYANT, P. E. **Categorizing sounds and learning to read – a casual connection**. *Nature, 301*, 419-421, 1983.

BRASLAVSKY, B. **Problemas e Métodos de ensino da leitura**. São Paulo, Melhoramentos Editora e Editora da USP, 1971.

_____ **O método*:* Panacéia, negação ou pedagogia?** Caderno de Pesquisa, São Paulo (66): 41-48, 1985.

BRYANT, P. E.; BRADLEY, I. **Bryant and Bradley reply.** Nature, 313, 74, 1985.

_____ **Problemas de leitura na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BYRNE, B.;FIELDING-BARNSLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n° 3, p. 313-321, 1989.

CABRAL, A. C. S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA F. C. **Prova de consciência fonológica**: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. Temas Desenvolver. 1997; 7(37):14-35.

_____ **Problemas de Leitura e Escrita –** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C (org). **Consciência fonológica e alfabetização**.Petrópolis: Vozes, 1995.

CARRAHER, T. N. & REGO, L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa, 39, 1982. P- 3-10.

_____ **Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (149) 38-55, 1984.

CEBE, S. & GOIGOUX, R. **Apprendre à lire à l'école** : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris, Retz, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ **Teoria e Método no estudo das práticas cotidianas**. In: SZMRECSANYI, M I de F (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985, p. 15.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade** / Anne-Marie

Chartier. – Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007a. 248p. – (Linguagem e educação). ISBN 85-7526-261-0.

_____ **Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: Le cas de l'enseignement de la lecture**. In: *Recherche et Formation, innovations et réseaux sociaux*, Paris , n°34, p. 41-56, 2000.

_____ **L'école et la lecture obligatoire.** Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Paris, Retz, 2007b.

_____ L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Recherche et Formation*.* Les savoirs de la pratique*:* un enjeu por la recherche et la formation. **INRP**, n. 27. 1998. p. 67-82.

CHARTIER, A.M. e HÉBRARD, J. Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques, **Le Français aujourd'hui**, 90, juin 1990, pp. 100-109

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? o que fazem os professores?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

CABRAL, A. C. S. P. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º Ciclo no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico**. Tese (Doutorado em educação) PUC, São Paulo: 1995.

EHRI, L. (1992). **Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding.** In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107– 143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FERREIRA A. T. B. **Os saberes docentes e sua prática**. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E.; Leal, T. (Orgs) **Formação continuada de professores – questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ **A fabricação do cotidiano** de Michel de Certeau: Uma perspectiva de análise da cultura escolar. Recife, 2004 (mimeo).

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H (org.) **Produção de notações na criança.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____ Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. Em: FERREIRO, E. e cols. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita.** *Pátio*, Porto Alegre, ano VIII, nº 29, p. 8-12, 2004.

FRADE, I. C.A.S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Presença Pedagógica,** Belo Horizonte. Vol. 32 - No. 01, 2007

_____ **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n.50, mar/abr.2003.

FREITAS, G. C. M. ***Consciência fonológica e aquisição da escrita***: **um estudo longitudinal.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GALVAO, A. & LEAL, T. **Há lugar ainda para os métodos de alfabetização?** Conversa com professores (as) In: Morais, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. **Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

GOIGOUX, R.; S. PAUOR, J. Louis. **Faroriser le Développement de Compétences**

phonologiques pour tous les élèves en grande section martenelle. Paris: Laboratoire PAÉDI, IUFM d'Auvergne, 2003.

_____ **Le développement métalinguistique.** Paris : Presses Universitaires de France, 1989.

GOMBERT, J.E.: **Activités de lecture et activités associées**. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds).**Psychologie cognitive de la lecture.** Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

GOUGGH, P. B. e LARSON, K. C. A estrutura da consciência fonológica. Em: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOBSBAWM, Eric. Introdução. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. A invenção das tradições. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986. P.7.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____ **Texto e leitor***:* **Aspectos Cognitivos de Leitura**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1991.

HÉBRARD, J. Dossier **Graphisme et é criture.** Paris, Éducation Enfantine, mars, 2001.

LEITE, T. M. R. **Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimentos dos nomes das letras: um ponto de interseção**. 2006 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARANDINO, M. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas nº 26, p. 95-183, 2004.

MARTINS 1998 MARTINS, **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINGAT, A. Les Acquisitions scolaires de l'élève au CP: les origines des différénces? **Revue Française de Pedagogie**. Paris, INRP, 1984, n° 69, oct-nov-déc.

MORAIS A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____ **O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho**. In: Morais, A.; ALBUQUERQUE. E. & LEAL, T. (Orgs) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 28/10/2008.

_____ **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 28/10/2008.

_____ O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In LEAL, T. & ALBUQUERQUE, E (orgs.) **Desafios da educação de jovens e adultos – construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005b, pp. 151- 172.

_____Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005 a, pp. 29-45.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de

reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORAIS, J. ALEGRIA, J. & CONTENT, A. **Syllabic Segmentation and literacy.** Language and Cognitive Processes, 4, 57-67, 1985.

MORAIS, J. ALEGRIA, J. & CONTENT, A. **The relationships between segmental analyses and alphabetic literacy:** An interactive view. Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, 415-443, 1987.

MORTATTI, M. R. L. **A querela dos métodos de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Revista eletrônica acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net/0005acoalfaplp/0005acoalfaplp_tx/3fundaeducalfab/302metodomortatti.pdf. Acessado em 15/03/2009.

_____ Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: **Cultura escolar**: história, práticas e representações. Campinas: Cadernos CEDES, 2000.

_____ **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 28/10/2006.

_____ **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP: COMPED: INEP, 1999

NUNES, S. R. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfanetizadas por diferentes metodologias**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

ONL (Observatoire National de Lecture). **Lectures en jeu** : le manuel de lecture au CP. Paris, CNDP, Savoir Lire, Hatier, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor*:*** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PINEL, H. **Pesquisa no/do cotidiano: uma proposta fundamentada em Michel de Certeau,** http: //www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/sumário.htm, 2004.

PRETEUR Y. ; LOUVET-SCHMAUSS E. Trajectoires scolaires entre la moyenne section maternelle et le CE1 d'enfants signalés au cours préparatoire. In: **L'orientation scolaire et professionnelle**. Paris, 1993, n° 22(3), 219-234

REGO LLB, BUARQUE LL. **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas.** Psicol Reflex Crit 1991;10:199-217.

REGO, L. L. & DUBEUX, M. H. Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor. In: BUARQUE, L.L. & REGO, L.L.B. (Org.) **Alfabetização e Construtivismo – Teoria e Prática**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 1994.

ROAZZI, A. e DOWKER, A. **Consciência fonológica**: **rima e aprendizagem da leitura**. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v. 5, n.1, p. 31-55, jan/abr, 1989.

SANTOS MTM, Pereira ID. **Teste de consciência fonológica**. In: SANTOS MTM, NAVAS, ALGP & PEREIRA, LD. **Estimulando a consciência fonológica.** São Paulo:Lovise; 2000. p.85-9.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psycology of literacy.** Cambridge: Havard University Press, 1981

SIGNORINI, A. **La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja.** *Lectura y Vida*, n. 19, p. 15-22, 1998.

SILVA, A. **Entre "ensino de gramática" e" análise lingüística": Um estudo sobre**

mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
RIZZO-SOARES, G. R. **Estudo Comparativo dos Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita.** São Paulo: Papelaria América, 1986.
SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. jul./ago.2003• v.9 n.52 pp.17-21.
_____ **Alfabetização e letramento***.* São Paulo: Contexto, 2003.
SOARES, M. **Alfabetização: em busca de um método?** Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. P.. 44-50, dez. 1990.
STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
TARDIF, M. LESSARD, C. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimen universitários**: **elementos para uma epistemologia da prática profissional professores e suas conseqüências em relação à formação para o magis** *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.
TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: proposta construtivista**. Porto Alegre, ArtMed, 2003.
TFOUNI, L. **Adultos não alfabetizados:** O avesso do avesso. Campinas: Pontes 1988.