

LUCILENE DOS SANTOS SILVA  
NÚBIA LAFAYETE DOS SANTOS COSTA

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DE  
ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MARABÁ A PARTIR DA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA DE EMILIA FERREIRO: O ESPAÇO DA LEITURA E  
DA ESCRITA EM SALA DE AULA

<b>UFFa - CMB - Biblioteca</b>	
Data:	12/11/03
Registro:	299 / 2003
Origem:	D
cod: 370	

Marabá - PA  
2003

X

PEDAGOGIA  
ETIQUETA Nº187



LUCILENE DOS SANTOS SILVA  
NÚBIA LAFAYETE DOS SANTOS COSTA

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DE  
ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MARABÁ A PARTIR DA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA DE EMILIA FERREIRO: O ESPAÇO DA LEITURA E  
DA ESCRITA EM SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso  
para obtenção de grau Licenciado  
Plena no curso de Pedagogia.  
Universidade Federal do Pará  
Campus do Sul e Sudeste do Pará.

Orientadora: Hildete Pereira dos Anjos

Marabá - PA

2003

UNIFESSPA  
BIBLIOTECA JOSINEIDE TAVARES

LUCILENE DOS SANTOS SILVA  
NÚBIA LAFAYETE DOS SANTOS COSTA

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DE  
ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MARABÁ A PARTIR DA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA DE EMÍLIA FERREIRO: O ESPAÇO DA LEITURA E  
DA ESCRITA EM SALA DE AULA

Mara Rita D. de Oliveira  
Profª Mara Rita Duarte de Oliveira  
Orientadora substituindo  
Universidade Federal do Pará

Lidiane Andrade Sousa  
Profª Lidiane Andrade Sousa  
Universidade Federal do Pará

Vanja Elizabeth D. Costa  
Profª Vanja Elizabeth Sousa Costa  
Universidade Federal do Pará

Excelente  
Conceito

Marabá, 20 de maio de 2003

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu amor Adalcino, grande companheiro que sempre me apoiou nesta caminhada sem cobranças .

Aos meus filhos, Talita e Edagad Matheus por compreender a minha ausência nos momentos importantes de suas vidas.

A vocês dedico essa vitória.

Lucilene

## DEDICATÓRIA

Ao meu grande amor, Waldemar Costa Sobrinho, pelo seu amor, pela sua paciência, atenção, dedicação e estímulo que me ofereceu.

Aos meus filhos amados, Mysterielen e Vítor, pelo amor e carinho e por terem me inspirado a ir em frente.

Ao meu pai Damásio que já não está mais conosco, à minha mãe Maria Luna e a meus irmãos pela força e torcida.

Dedico-lhes essa conquista, tão sonhada por todos nós, como um troféu de minha eterna gratidão.

Núbia Lafayete

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, grande ser supremo que rege nossas vidas.

Aos meus familiares pela força, em especial à minha mãe e à minha irmã Marlene por ter sido o meu porto seguro nessa jornada.

À professora Hildete Pereira dos Anjos, responsável pela orientação na execução deste trabalho.

A todos os professores pela condução das discussões e socialização de experiências na educação, que serviram para profundas reflexões e para minha formação.

Aos colegas que contribuíram para meu crescimento.

Ao meu grupo de estudo Irismar, Maria de Lourdes , Núbia Lafayete, Rejane e Viviane por ter vivenciado comigo momentos de dúvidas e angústias e pelos incentivos.

À amiga pessoal Núbia Lafayete e parceira neste trabalho, pela dedicação nos momentos de estudos, ao seu esposo e filhos por permitirem a "invasão" de sua casa para nossos estudos.

À escola Hera e à professora por consentirem a realização desta pesquisa.

Lucilene

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Nosso Deus todo poderoso, pois sem ele jamais teria chegado até aqui.

À professora Hildete Pereira dos Anjos pela orientação que contribuiu para a elucidação das minhas dúvidas.

A todos os professores do curso que muito contribuíram para minha formação.

Ao meu grupo de estudo Maria de Lourdes, Irismar, Rejane Cleide, Viviane e Lucilene pelas discussões que muito colaborou para ampliar meus conhecimentos.

Agradecimento em especial a minha companheira na realização deste trabalho, Lucilene, por todos os momentos que passamos estudando e discutindo e pela paciência, apoio e estímulo.

À escola Hera e à professora por consentirem a realização desta pesquisa.

Núbia Lafayete

**"As crianças têm o mau costume de não pedir permissão para começar a aprender".  
(Emilia Ferreiro)**

## RESUMO

A complexidade que envolve o processo de alfabetização no que se refere à aquisição da leitura e da escrita é que nos propusemos investigar como está ocorrendo o espaço para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula turma de alfabetização, (1º ano do 1º ciclo), na escola Hera da rede pública municipal de ensino de Marabá, a partir da concepção de Emília Ferreiro numa perspectiva construtivista, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa com observação participante, com o objetivo de verificar nas diversas situações de ensino aprendizagem que espaço é oferecido para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula. Para este trabalho foram realizadas observações *in loco* e entrevista com a professora regente da sala observada. Analisando os dados obtidos, constatamos que a professora estabelece uma confusão entre uma prática fundada no construtivismo e a prática tradicional de alfabetizar, e isto apresenta implicações pedagógicas que impedem que os alunos avancem na compreensão do complexo sistema alfabético de escrita. Constatamos também que o espaço para a construção da leitura e da escrita era muito limitado devido a preocupação da professora com o tempo quantitativo na condução das atividades, e que, os momentos de leitura proporcionados aos alunos eram insuficientes.

Acreditamos que uma prática pedagógica na condução do processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita que não oferece espaço para esta finalidade, e não leva em conta o aspecto central da alfabetização (*como o aluno aprende*), certamente dificultará o processo dessa aprendizagem. Portanto, reconstruir toda prática pedagógica numa perspectiva construtivista a partir de um novo paradigma teórico, significa conhecer esta teoria para que possam ter sustentação as questões inerentes à aprendizagem.

### Palavras-chave

Psicogênese – construtivismo – ensino aprendizagem – hipóteses conceituais – conflito cognitivo.

## ABSTRACT

The complexity that involves the alfabetização process in that if it relates to the acquisition of the reading and of the writing it is that in we considered them to investigate as is occurring the space for the development of the reading and writing in classroom alfabetização group (1º year of 1º cycle), in the Hera school of the municipal public net of teaches of Marabá, from the conception of Emília Ferreiro's in a constructivist perspective, following the principles of the qualitative research with comment participant, with the objective of verifying in the diverse situations of I teach learning that space is offered for the development of the reading and writing in classroom. For this work comments had been carried through in lease and interview with the teacher regent of the observed room. Analyzing the gotten data, we evidence that the teacher establishes a confusion enters one practical one established in the constructivism and practical the traditional one of alfabetizar and this presents pedagogical implications that hinder that the pupils advance in the understanding of the complex alphabetical system of writing. We also evidence that the space for the construction of the reading and the writing was very limited due the concern of the teacher with the quantitative time in the conduction of the activities, as well as few moments of reading were proportionate to the pupils. Pedagogical practical one in the conduction of the education process learning of the reading and writing that does not offer space for this purpose, and does not take in account the central aspect of the alfabetização (as the pupil it learns), certainly will make it difficult the process of this learning. Therefore, to reconstruct all practical pedagogical in a constructivist perspective from a new theoretical paradigm, means to know this theory so that the inherent questions to the learning can have sustentation.

### Word-key

Psychogenesis - constructivism - education learning - conceptual hypotheses - cognitive conflict

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	14
1. Contextualizando a alfabetização.....	14
2. O construtivismo: uma proposta pedagógica para a educação.....	20
3. A aprendizagem na concepção de Emília Ferreiro.....	25
4. Leitura: Que sentido tem para a escola?.....	36
CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	47
CAPÍTULO III - NOSSA REALIDADE: COMO É?.....	52
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
OBRAS CONSULTADAS.....	87
ANEXOS.....	88

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são uns dos assuntos da área educacional que constituem uma das principais preocupações no processo de alfabetização nas escolas de ensino fundamental, sendo também fatores determinantes de êxito ou fracasso escolar do indivíduo nas séries iniciais.

A partir destas preocupações e pelo fato destas discussões estarem ocorrendo nos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Marabá é que nos propusemos a investigar como está ocorrendo o espaço para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula em uma turma de alfabetização (1º ano do 1º ciclo) da rede de ensino público de Marabá, a partir da perspectiva construtivista de Emilia Ferreiro, com o objetivo de verificar nas diversas situações de ensino aprendizagem que espaço é oferecido para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, uma vez que estas discussões acerca do processo de alfabetização são abordadas no contexto educacional no município, pois pressupõe-se, tenham estas ajudado o professor alfabetizador a repensar a sua prática diária e concomitante a isso que esteja oferecendo espaço necessário para a criança desenvolver a leitura e a escrita.

Entendemos que a aquisição da leitura e escrita é vital no processo de alfabetização. E esta construção significa para as crianças uma experiência enriquecedora que contribuirá na construção de resposta para os desafios do seu cotidiano.

Os estudos e as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, evidenciam aspectos muito importantes voltados para a aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização, apontam para os educadores o caminho que a criança percorre durante o seu processo de alfabetização. Pois até as descobertas destas autoras, as hipóteses conceituais da criança não eram levadas em conta.

Dada a relevância desses estudos e a complexidade que é o sistema alfabético de escrita é que queremos com esta pesquisa, provocar reflexões naqueles que buscam maiores esclarecimentos acerca da necessidade de se oferecer espaço suficiente para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula.

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos as concepções teóricas acerca da construção da leitura e da escrita, que se encontra subdividido em: *Contextualizando a alfabetização*, apresenta uma síntese do processo histórico sobre alfabetização; *O construtivismo: uma proposta pedagógica para a educação*, este apresenta uma nova concepção de alfabetização; *A aprendizagem na concepção de Emília Ferreiro*, apresenta uma contribuição valiosa no sentido de esclarecer como a criança aprende a ler e a escrever, quais os processos cognitivos envolvidos e como se caracterizam as etapas de evolução e também por ser a sustentação teórica dos nossos estudos; *Leitura: que sentido tem para a escola?*, apresenta argumentações que contribuem para reflexões do principal objetivo da leitura na escola.

No segundo capítulo apresentamos as considerações metodológicas que nortearam nossa pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos dados coletados, à luz da teoria de Emília Ferreiro numa perspectiva construtivista, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa.

Como acadêmicas e também iniciantes em pesquisas buscamos as situações de aprendizagem, as palavras, os gestos, atentando para o maior número de elementos surgidos nas diversas situações vivenciadas durante as aulas na turma observada.

Para que pudéssemos verificar o nosso problema central, é que apresentamos no quarto capítulo nossas conclusões de como está ocorrendo o espaço para desenvolvimento do ensino aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula.

Colocamos os resultados apresentados e as informações aqui contidas, em defesa de uma prática alfabetizadora voltada inteiramente à realidade da criança, que leve em conta seu meio social, cultural, e contribua para que se torne um indivíduo real, crítico e transformador do seu próprio mundo.

## **CAPÍTULO I**

### **CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

#### **1. CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO**

Historicamente, diversos sistemas de escrita foram construídos pela humanidade e, dentre estes, está o nosso sistema alfabético de escrita. Porém, o processo de difusão e adoção desses sistemas escritos pelas sociedades, ao longo dos tempos, foi lento e sujeito a fatores políticos e econômicos, ou seja, são resultados das relações de poder, dominação e exclusão que caracterizam ideologicamente as relações sociais.

O domínio da escrita, que por muito tempo atendeu às necessidades da elite, esteve inacessível à maioria da população, pois era preciso garantir a ordem e a estabilidade social vigente, porque se esta maioria não tivesse acesso à cultura letrada seria mais fácil a dominação.

Porém, com a mudança do modelo econômico agrário para um modelo industrial e urbano gera a necessidade de uma mão de obra mais qualificada. Desta forma, a escola que a princípio atendia somente aos filhos destas elites, passa a atender também à população menos favorecida, nascendo assim, o propósito da universalização do ensino.

Com a obrigatoriedade da escola pública gratuita para "todos", estabelece-se as bases para alfabetizar, as quais se cristalizaram ao longo da história da

alfabetização. Estabelecem-se também, as concepções e metodologias centradas na silabação que concebiam leitura e escrita como aprendizagem individual e distinta contribuindo assim para a propagação do método sintético. Quanto a este método, Ferreira e Teberosky dizem que:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente (1991, p.9).

Nesse sentido, as concepções de que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá pela simples decodificação mecânica do oral em escrito e vice-versa, é um dos fatores que contribui para uma sucessão de fracassos escolares de crianças no período de alfabetização. Sabemos que a decodificação dos signos lingüísticos não é eficiente para a busca de respostas acerca do sistema de representação da linguagem. De acordo com Ferreira:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação preceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma "entre parênteses", ou melhor, reduzida a uma série de sons.(1995, p. 14/15).

Nessas práticas tradicionais de alfabetização acreditava-se que o único caminho para que alguém chegasse a aprender a ler e escrever era através do método de silabação (ba-be-ta-te), etc. primeiro passando pelo alfabeto, sílabas simples, depois as complexas até chegar aos textos descontextualizados das cartilhas. Portanto, a alfabetização com uso de cartilha foi desastrosa e não contribuiu para resolver o problema da aprendizagem da leitura e da escrita.

Oralizar a língua escrita não leva a formação de leitores autônomos e críticos.

Enquanto a alfabetização escolar ficou presa a autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo o processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo as expectativas dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar (CAGLIARI, 1999, p.32).

Freire, enfatizando a importância da compreensão crítica do ato de ler, diz que,

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (1992, p.11).

Ferreiro critica os métodos tradicionais de alfabetização (métodos sintético e analítico) de alfabetização pelo seu caráter mecânico e artificial, pois as discussões anteriores baseadas neles não levaram em conta "as concepções das crianças sobre o sistema de escrita" (FERREIRO, 1995, p.29). Diante disso, faz-se necessário novas discussões sobre como alfabetizar, uma vez que a criança não é uma "tábua" rasa e constrói seu conhecimento assimilando a informação, transformando-a e reorganizando-a.

Nesse sentido Ferreiro completa ainda que:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se escrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o "fácil" e o "difícil" não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como seqüência de passos ordenados para se chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjuntos de proibições. O método não pode criar conhecimento" (FERREIRO, 1995, p.29/30).

A elaboração dos sistemas de alfabetização propostos pelas práticas pedagógicas tradicionais (silabação, memorização, etc.) veio atender ao novo modelo econômico de produção industrial, propagando assim, a ideologia da classe dominante, mas não para garantir a população o acesso à cultura escrita, pois a escola não foi pensada para o povo. Aos que conseguiam ingressar na escola, era permitida a instrução mínima para atender as necessidades emergentes, ou seja, para desempenhar as funções exigidas por um novo mercado de trabalho.

A privação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, contribuiu para aumentar a desigualdade cultural entre as classes sociais, e as metodologias utilizadas no interior da escola limitavam esta aprendizagem, pois a escola não sabia e não sabe lidar com essas diferenças. A esse respeito Ferreiro enfatiza que:

A instituição social chamada escola enfrenta um desafio que não sabe como resolver. Enquanto se sustentou a idéia de que a aprendizagem era para alguns e não para todos, a escola soube como fazer. Porém, desde que se estabeleceu a idéia de alfabetização para todos, a escola ficou sem respostas (2001, p.38).

E, por não saber o que fazer com as diferenças, a escola permanece ensinando os rudimentos de leitura e escrita às crianças do povo, que após a aquisição mínima dessas habilidades poder-se-iam considerar alfabetizadas. Porém, as concepções de alfabetização sofreram mudanças conceituais decorrentes das transformações sociais, que afetaram o cotidiano escolar, modificando suas metodologias de ensino e também seus conteúdos.

Em meio a essas mudanças, o processo de aprendizagem da leitura e escrita passa a ser objeto de várias pesquisas. E a partir daí, surge novas perspectivas na concepção de alfabetização.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da linguagem escrita foram de grande contribuição para a mudança do enfoque da alfabetização. Nessas pesquisas, a escrita passa a ser vista como um sistema de

representação e não mais como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. [...] as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode se dizer, que a criança reinventa esses sistemas (FERREIRO, 1995, p.12/13).

Do ponto de vista do adulto alfabetizado, o sistema de escrita parece óbvio e possível, mas para os indivíduos não alfabetizados não é assim. Aquele "tem a tendência a reduzir o conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional" (FERREIRO; 1995, p.32), como por exemplo: se for entregue a um adulto alfabetizado material impresso em outro idioma o qual não conhece (domina), e for pedido que leia, este terá dificuldades e ficará até mesmo desorientado, rejeitando-o a princípio, por não conhecer as letras. Então, utilizará as estratégias de leitura como a seleção, antecipação, inferência e verificação, e começa a perceber que a leitura de um texto com caracteres desconhecidos não é uma atividade simples, esta exige do indivíduo um grande esforço intelectual. Pode-se concluir que a mesma dificuldade que o adulto tem para decifrar um texto escrito em outro idioma é a mesma que a criança tem no início de sua aprendizagem (FERREIRO, 1995).

Na tentativa de entender a natureza do sistema de escrita e sua função a criança passa por grandes desafios e, "um dos primeiros problemas enfrentados pela criança, para desvendar a escrita, é *compreender o que as marcas sobre o papel representam e como se realiza essa representação*" (AZENHA, 1999, p.41) [grifo nosso]. É esse problema conceitual por qual passa a criança durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que muitas vezes, a escola não sabe interpretar. E por não saber interpretar as primeiras construções escritas das crianças, e, tampouco, como esta elabora seu conhecimento no momento dessa construção, é que as práticas escolares ficam presas ainda aos famosos exercícios de "prontidão", às letras isoladas e à insistência na silabação, esquecendo-se que a

compreensão de como a criança pensa a respeito da escrita é um dado indispensável para criar situações didáticas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos durante o processo de alfabetização (AZENHA, 1999).

Percebe-se portanto, que a prática tradicional de alfabetização pautada na reprodução (exercícios de prontidão, letras isoladas, etc.), não “abrange todos os problemas cognitivos a serem enfrentados pelas crianças. Resta a questão fundamental: compreender a natureza da escrita e sua organização” (AZENHA; 1999, p.43); isto significa que o sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado pela criança. Diante disso, é possível a prática do uso da cartilha e o método de silabação na alfabetização, uma vez que, a criança vive num ambiente letrado onde se depara constantemente com diversas situações sociais do uso da escrita? (AZENHA, 1999).

Nesta perspectiva, Ferreiro deixa claro que,

as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com os novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (1995, p. 40/41) [grifo da autora].

Portanto, a base central para uma nova concepção de alfabetização não está nos testes de “prontidão” e nem nos novos métodos, e sim na compreensão e articulação teoria-prática, e vice-versa, sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, pois é esta que possibilitará um novo olhar a partir do qual o professor passará perceber novas possibilidades de ensinar.

## 2. O CONSTRUTIVISMO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO

Nossa intenção, não é aprofundar a teoria piagetiana, porém não é possível abordar o construtivismo na perspectiva de Emília Ferreiro sem mencionar a epistemologia genética de Piaget, uma vez que este é o precursor da visão construtivista.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo, foi o formulador da teoria do desenvolvimento da inteligência humana e é, hoje, considerado por muitos como o mais importante teórico nessa área.

A teoria do conhecimento, construída por Jean Piaget, não tem intenção pedagógica. Porém, ofereceu aos educadores princípios para orientar sua prática. A criança de que Piaget fala é um pesquisador em potencial, ela amplia seu conhecimento levantando hipóteses sobre o mundo que a cerca, pois é através da experiência com o meio físico e social que acontece seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Azenha completa:

A maneira de interagir com o ambiente é que precipitará a organização destes significados em estruturas cognitivas [...]. Esse modo de funcionamento intelectual é permanente e contínuo durante toda a vida humana, apresentando algumas características e propriedades (1999, p.23).

Para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994) todas as crianças passam por estágios de estruturação de pensamento em crescente complexidade psicogenética, que são:

- a) Estágio sensório-motor (0 a 02 anos aproximadamente). A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo, por exemplo, são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento;

- b) estágio pré-operatório (02 a 07 anos aproximadamente). A criança se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações. Já pode agir por simulação, "como se". Sua percepção é global, sem discriminar detalhes. Deixa-se levar pela aparência, sem relacionar aspectos. É centrada em si mesma, pois não consegue colocar-se, abstratamente, no lugar do outro;
- c) estágios das operações concretas de (07 a 11 anos, aproximadamente). Nessa fase, a criança já é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Desenvolve também a capacidade de refazer um trajeto mental, voltando ao ponto inicial de uma situação;
- d) estágio lógico-formal (12 anos em diante). A representação agora permite a abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata, nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações logicamente possíveis.

Piaget começa a se preocupar com a gênese do conhecimento, exatamente com a idéia de que as estruturas não aparecem prontas, elas variam em cada momento de desenvolvimento, ou seja, o sujeito passa de um estágio de menor conhecimento para outro superior, ocorrendo assim, o desequilíbrio e reequilíbrio. Quando acontece uma ruptura no equilíbrio, o sujeito age buscando a reequilíbrio e isto é feito por organização e adaptação, como explica Azenha:

Sem organização, não é possível ao ser vivo ter um comportamento finalista, voltado para satisfação de suas necessidades biológicas fundamentais. É a organização que dota o ser vivo da capacidade de ter condutas seletivas, isto é, eficientes do ponto de vista do atendimento das demandas fundamentais à adaptação. A adaptação tem duas faces que estão indissoluvelmente ligadas: assimilação e acomodação. Em tempo real, numa ação adaptativa, ambas são como faces da mesma moeda, continuamente interligadas. Apesar desta inter-relação no funcionamento, a assimilação e a acomodação são conceitualmente distintas, opostas e complementares. [...] inteligência é *assimilação* na medida em que incorpora todo e qualquer dado da experiência ou objeto ao sujeito. No entanto, não é pura, uma vez que para incorporar dados novos existem no sujeito

modificações de esquemas para ajustes aos novos objetos a conhecer, o que implica *acomodação*. A adaptação intelectual, como qualquer adaptação, é exatamente a construção de um equilíbrio progressivo entre o mecanismo assimilador e a acomodação complementar. Essa invariante funcional está intimamente ligada à *organização*. Adaptação e organização são dois aspectos de uma mesma totalidade funcional: a adaptação é o aspecto externo do ciclo no qual a organização é o aspecto interior. (1999, p. 25/26) [grifos da autora].

Desta forma, o sujeito constrói e reconstrói continuamente suas estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio; porém, estas construções seguem um padrão em faixas etárias mais ou menos determinadas (AZENHA, 1999).

A grande questão epistemológica, (qual a origem do conhecimento? E como ele ocorre?) traduzida para a linguagem psicológica, pode ser resumida na seguinte questão: como ocorre a aprendizagem? Este é um dado que muito interessa a educação, porque historicamente a teoria empirista foi a que mais influenciou o modelo de aprendizagem no interior das escolas. Nesta concepção a linguagem é vista como a transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino é caracterizado pela memorização de conteúdo. Assim, o sujeito da aprendizagem seria “vazio” e o conhecimento viria de “fora” para dentro. Porém, na teoria construtivista, ao contrário da empirista, o sujeito passa a ser o ponto central na produção do seu conhecimento, ou seja, o aprendiz não é um ser “vazio”, este organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes (ROSA, 1997).

A esse respeito Ferreiro e Teberosky completam:

Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor do conhecimento, há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana (1991, p.31).

Então, em que consistiria a proposta construtivista? O construtivismo é uma teoria tenta explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio

de que o conhecimento é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

No processo ensino-aprendizagem numa perspectiva construtivista o sujeito,

procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que apresenta basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991, p. 26).

Quando as autoras enfatizam que o sujeito constrói sua própria aprendizagem estão dando, de certa forma, “uma dica” aos educadores e lançando também um grande desafio. É como se dissessem: conheça seus alunos, parta do que eles já sabem, crie junto com eles os seus próprios caminhos. Como podemos observar as respostas que buscamos não estão nos livros e sim na sala de aula. A construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele. “O sujeito que aprende é um sujeito ativo e construtor, [...]. Não é ativo porque faz muitas coisas, é ativo porque está continuamente organizando e reorganizando seus esquemas assimiladores” (FERREIRO, 2001, p.66).

No contexto educacional brasileiro, os fundamentos da proposta construtivista foram mal interpretados por muitos educadores como sendo uma nova metodologia de ensino, algo que viria a solucionar os problemas da educação, sobretudo melhorar o desempenho dos alunos na sala de aula. Entretanto, o construtivismo não é uma metodologia, é sim, uma proposta, uma postura diante da educação. É muito mais uma atitude do educador do que um método (ROSA, 1997).

Neste sentido, pensar que a proposta construtivista viria resolver os problemas da educação é um engano, vem trazer um novo olhar sobre como encaminhar a educação e não trazer receitas, pois a escola tradicional insiste em repetir, recitar,

ensinar o que já está pronto, em vez de fazer, agir, criar e construir a partir da realidade vivida tanto do aluno quanto do professor (ROSA, 1997).

No que se refere à compreensão da teoria piagetiana nos ambientes educacionais brasileiros a autora afirma que:

A compreensão de seus fundamentos e, sobretudo, das conseqüências pedagógicas de seus pressupostos é ainda precária entre os educadores. A decorrência natural desse desconhecimento são equívocos graves de interpretação teórica e – o que é pior – de aplicação prática. (ROSA, 1997, p.37).

Percebe-se que esta confusão se dá porque a escola por muito tempo centrou-se na acumulação do conhecimento, diferentemente a concepção construtivista se caracteriza pela idéia de que o sujeito desenvolve sua própria ação, e o professor embasado na idéia de que o sujeito constrói sua própria aprendizagem, acredita que o sujeito deveria sozinho elaborar seu próprio processo de construção do conhecimento. Ser construtivista na sala de aula não é deixar as crianças abandonadas, sem acompanhamento, acreditando que o aluno evoluirá sozinho. A presença do professor é importante, pois este precisa proporcionar conflitos cognitivos reais e possíveis, proporcionais à capacidade das crianças, para que novos conhecimentos sejam produzidos. Nesse sentido Rosa afirma que:

Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo "ensino" e sim, o pólo "aprendizagem". De modo mais preciso, não estão voltados à questão de "como ensinar", mas ao "como o indivíduo aprende" (1997, p.40).

Então na proposta construtivista o que muda? Muda o foco: de *como se ensina* para *como se aprende*. Assim, podemos observar que a teoria construtivista foi de grande contribuição para os educadores reconstruírem uma nova prática pedagógica a partir de um novo paradigma teórico, pois traz no bojo de suas discussões como a criança aprende, e isto é importante o professor compreender.

### 3. A APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE EMÍLIA FERREIRO

Emília Ferreiro é argentina, reside no México, psicolingüista, doutorou-se pela Universidade de Genebra, foi orientada por Jean Piaget, de quem se tornou colaboradora. Suas pesquisas foram realizadas em conjunto com Ana Teberosky, principalmente na Argentina e no México. Inovou ao utilizar a teoria do mestre para investigar um campo que não tinha sido objeto de estudo piagetiano. Doutora *honoris causa* pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e três universidades argentinas, Buenos Aires, Córdoba e Rosário, é pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educativas do Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional do México (FERREIRO, 2001).

Para explicar como o sujeito aprende, as teses de Emília Ferreiro se tornaram referência internacional e, a rápida difusão de suas idéias dirigiu grande parte das reflexões teóricas acerca da alfabetização.

Suas pesquisas tiveram como objetivo compreender como a criança pensa no momento da construção da leitura e da escrita, e não criar um novo método de aprendizagem. O que a autora oferece são reflexões acerca deste processo do ponto de vista do sujeito que aprende (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

A teoria da aprendizagem desenvolvida por Jean Piaget, aplicada e aprofundada para a alfabetização por Emília Ferreiro, mostra que o conhecimento é construído a partir da interação entre o indivíduo e o meio, por meio de hipóteses que vão sendo testadas pelos sujeitos no ato da construção da leitura e da escrita,

no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...] uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tornando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.22).

Ao analisar a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita Ferreiro e Teberosky apontam dois tipos de trabalhos: "os dedicados a difundir tal qual a metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os trabalhos dedicados a estabelecer a lista das capacidades ou aptidões necessárias envolvidas nessa aprendizagem" (1991, p.25). Seus trabalhos não se encontram em nenhum destes grupos; o que as autoras procuram nesta vasta literatura "é o próprio sujeito, o sujeito cognoscente que busca adquirir conhecimento e que procura compreender o mundo que o rodeia" (1991, p.26).

Para as autoras, o sujeito cognoscente está presente na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que este vive num ambiente letrado. E este fato muitas vezes não é percebido pela escola, e isto se dá pelo fato de não haver clareza entre método e processo de aprendizagem.

Num marco da referência piagetiano, pelo contrário, a distinção entre ambos é clara – e necessária – visto que um dos princípios básicos desta teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim, que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus "esquemas de assimilação"): neste ato de transformação o sujeito *interpreta* o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (o objeto) *não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam*. O que equivale colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.27) [grifo das autoras].

Nesse sentido, "o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado, pois o método enquanto ação específica do meio pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não cria aprendizagem" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.28).

A aprendizagem ocorre através de um conflito cognitivo, pois é este que vai provocar o desequilíbrio. Porém, não é qualquer conflito que permitirá o progresso do conhecimento. O sujeito na busca da reequilibração modifica seus esquemas assimiladores quando procura compreender o objeto do conhecimento, mas,

não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflitivas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação (FERREIRO e TEBERROSKY, 1991, p.32).

Com base em suas pesquisas, Ferreiro (1998) aponta para os educadores o caminho que a criança percorre até estar alfabetizada, independente da camada social a que pertença. Além de apontar caminhos, constatou também modos de representação estáveis organizados cognitivamente, que se sucedeu em certa ordem, precedendo a representação alfabética da linguagem.

Esses modos foram reunidos por Ferreiro (1998) em níveis, são eles:

- a) **Nível pré-silábico:** alheio a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita, ou seja, a criança ainda não concebe a escrita com a emissão sonora, existindo uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, variando a quantidade de letras ou o repertório destas ou a posição das mesmas;
- b) **nível de representação silábico,** contando ou não o valor sonoro convencional. Nesta fase a criança descobre que pode haver relação entre a palavra e a quantidade de partes da emissão oral, há correspondência entre a representação escrita das palavras e suas propriedades sonoras, em geral a criança representa uma grafia para cada emissão oral, mas sua preocupação está mais em resolver de quantas letras precisa para escrever uma palavra do que quais as letras deve usar para esta, ex.: ca va lo = K A O ou A V O ;
- c) **nível de representação silábico-alfabético,** que precede regularmente a apropriação da escrita regida pelos princípios alfabéticos, ou seja, a criança escreve parte da palavra com uma letra para cada emissão sonora e duas ou mais letras para outras;

- d) **no nível alfabético** a criança atribui valor sonoro às sílabas. Nesta fase, a escrita é mais próxima da linguagem convencional, ou seja, a criança consegue compreender que uma emissão oral (sílabas) pode ser formada por duas ou três letras. Ainda há uma forte ligação com a oralidade, não havendo total domínio da ortografia, podendo aparecer, também, a separação indevida de palavras.

Para a autora, a organização cognitiva desses diferentes modos de representação faz-se da mesma maneira que qualquer esquema assimilador, ou seja, absorvendo, dentro do possível, a informação dada, uma vez, em que toda informação disponível, a não assimilável fica excluída, e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio, isto é, quando as crianças tentam compreender as informações, elas necessariamente transformam os conteúdos recebidos. "O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo "alfabetizado" de ver a escrita, que parece caótico à primeira vista" (FERREIRO, 1998).

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas [...]. Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (FERREIRO, 1995, p. 16).

Neste contexto, compreender os processos internos acerca da aquisição da leitura e da escrita pelos quais a criança passa para superar os conflitos é de fundamental importância, pois as produções espontâneas das crianças são os primeiros indicadores das explorações que estas realizam para compreender a natureza da escrita. Nessas primeiras produções escritas, as crianças ignoram um modelo e seu traçado reflete um modo particular de escrever, apresentando-se do ponto de vista gráfico como linhas onduladas ou zigzague, contínuas ou fragmentadas, podendo-se ler o que se queira. Cada escrita produzida é simplesmente mais uma escrita, "outra escrita" (não outra no sentido diferente da primeira, e, sim, mais uma escrita, para mais um enunciado). Como é impossível

compreender nosso modo de construção, o sujeito contrapõe "seu" modo de construir ao nosso, paralelamente e sem confrontação específica (FERREIRO, 1995).

Assim, quando a escrita começa a ser considerada como sendo composta por partes, a relação entre o todo e as partes que o constituem, e a coordenação dessas partes com a totalidade constituída, desencadeiam outros problemas cognitivos, ou seja, a busca de formas diferentes de escrita, baseadas em **critérios intrafigurais** (propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável) e **critérios interfigurais**. Aqueles se expressam sobre o eixo gráfico quantitativo (quantidade de traços) e eixo qualitativo (qualidade de traços), ou seja, para que a escrita possa ser interpretada, a criança leva em conta a quantidade mínima de letras, mas não é qualquer letra, esta não deve ser repetida, pois impede a interpretação. Já os critérios interfigurais buscam a diferenciação entre as escritas produzidas e as seguintes para que possam garantir a diferença na interpretação. Ferreiro explica que "nestes dois primeiros períodos o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros" (1995, p.24).

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.190).

No momento em que a criança começa a descobrir que a quantidade mínima de letras de um escrito pode ter correspondência com a quantidade de partes das palavras – suas sílabas - passa a vivenciar o período silábico, que evolui até que possa utilizar num escrito uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Porém, nesta hipótese existe claramente o conflito cognitivo contraditório, esta contradição se dá entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma palavra possui para ser lida. Um exemplo disso: em uma escrita de palavra monossílaba a criança utiliza apenas uma única letra, mas se ela utiliza apenas uma única letra, não é possível lê-la (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

Esses conflitos gerados pelos esquemas assimiladores que a criança enfrenta, desestabilizarão a hipótese silábica progressivamente até que ela tenha coragem de se comprometer em um novo processo de construção da escrita. Ingressa desta forma, em um novo período, o silábico-alfabético, que se caracteriza pela transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, se aventura em esquemas futuros a serem construídos. As produções das crianças, se comparadas com as escritas convencionais, apresentam falhas pelas omissões de letras (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

É verdade que, do ponto de vista da escrita adulta convencional, faltam algumas letras. Mas, do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento (isto é, considerando-se o que ocorreu antes no seu desenvolvimento), este tipo de escrita é "acréscimo de letras". A criança está introduzindo mais letras do que as de que necessitava em sua análise silábica prévia [...] estão acrescentando letras, em relação a seu modo prévio de escrever, dificilmente podem omitir o que nunca tiveram (FERREIRO, 1995, p. 83/84).

Este tipo de escrita produzida pela criança tem sido encarada pela escola como patologia, este fato se dá, por esta não dispor de conhecimentos para perceber o caráter evolutivo pelo qual passa a criança no ato destas construções (FERREIRO, 1995).

Quando a criança ingressa no estágio alfabético, significa que já superou obstáculos que lhe possibilitaram a compreensão conceitual da escrita, e que esta pode se realizar através dos fonemas da língua oral; que para a escrita de uma sílaba pode ser utilizada mais de uma letra. Porém, isso não quer dizer que terá superado todos os problemas, pois "a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.213).

Porém, há crianças que ao ingressarem na escola já se apresentam no último nível evolução psicogenética, ou seja, no nível alfabético; a estas a escola propõe, "um ensino inferior às suas reais possibilidades; aos que se encontram nos níveis iniciais tem bastante o que aprender". Desse modo, a escola que ignora essa evolução natural da criança contribui para criar obstáculo na compreensão do

sistema alfabético, pois as crianças ainda não sabem “que esses ruídos que se fazem diante das letras têm algo a ver com a linguagem; não entendem que essas “frases para destravar a língua” que passam por orações tenham algo a ver com o que elas sabem sobre a linguagem [...]” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 276).

Entre as propostas metodológicas tradicionais e as concepções infantis há um certo distanciamento e isto reflete no fazer em sala de aula, pois o que a escola se propõe a ensinar nem sempre coincide com o que a criança aprende, como explicam Ferreiro e Teberosky:

Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do “simples ao complexo”, segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele. O que é próprio dessa proposição é atribuir simplicidade ao sistema alfabético. Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição de que o professor possa ajuda-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia (1991, p.276).

A esse respeito, Ferreiro e Teberosky completam ainda que:

A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensado para aqueles que já sabem que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho [...]. Porém, atribuir as deficiências do método à incapacidade da criança é negar que toda a aprendizagem supõe um processo, é ver *déficit* ali onde somente existe diferenças em relação ao momento de desenvolvimento conceitual em que se situam (1991, p.277).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991) mostram que a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança tem um caráter evolutivo e natural. Ao escrever, a criança precisa tomar decisões sobre quantas e quais letras irá utilizar, e, ao tentar ler sua própria escrita, é preciso justificar para si mesmo e para os outros as escolhas feitas. Portanto, as dificuldades que a criança passa durante seu processo de alfabetização são de natureza conceitual e não perceptual como se considerava antes.

Ambas as hipóteses a da quantidade e a da variedade, **são construções próprias da criança**, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna. São construções próprias da criança que tampouco podem ser explicadas por confusões perceptivas. Ao invés de confusão trata-se de uma convicção: não há aqui um problema perceptivo, mas sim um problema conceitual (FERREIRO, 1995, p.46/47) [grifo da autora].

Podemos observar que no caso da linguagem escrita, as interpretações infantis não coincidem com aquilo que lhes é ensinado, e tampouco, os conteúdos e suas seqüências de ensino correspondem sempre aos de aprendizagem. É preciso, portanto, saber que existe um sujeito que se contrapõe ao nosso modo de escrita convencional. E se o professor compreende quais as idéias que orientam as “estranhas” escritas que as crianças produzem, tem em mãos um valioso instrumento para criar situações didáticas que possibilitem o avanço da criança na aprendizagem da leitura e da escrita, através das intervenções promovendo conflitos cognitivos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

Todas as situações de aprendizagem implicam riscos (erros). Numa pedagogia tradicional todos os erros são iguais, mas para uma psicologia piagetiana, Ferreiro e Teberosky esclarecem que:

É chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta [...]. Nosso dever, como psicólogos, é tratar de compreendê-los; o dever dos pedagogos é levá-los em consideração, e não colocá-los no saco indiferenciado dos erros em geral.[...] não deve temer o erro, não deve tampouco temer o esquecimento [...] (1991, p.30/31).

Em relação o conceito de “erro”, as autoras completam ainda que:

Piaget mostrou a necessária passagem por erros construtivos em outros domínios do conhecimento. A leitura e a escrita não podem ser exceção: encontramos também muitos “erros” no processo de conceitualização. É óbvio que, tratando de evitar tais erros, o professor evita que a criança

pense. No outro extremo, temos erros produtos do método [...] (1991, p.278).

Ferreiro (1995) enfatiza que a escola, enquanto instituição de ensino, deve garantir a aprendizagem à criança, e cabe ao professor mediar o processo de construção do sistema alfabético de escrita, criando condições para que esta construa seu conhecimento. Para isso, o professor deve desprender-se das convicções de um adulto já alfabetizado, adaptando seu ponto de vista à forma de aprender da criança.

É importante ressaltar que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes da escolarização, uma vez que a criança está exposta em seu cotidiano às mais variadas situações de escritas, pois é por meio do contato diversificado com a linguagem escrita no ambiente letrado que a criança descobre o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo assim o interesse e curiosidade por essa linguagem. Portanto, a escola deve garantir a aprendizagem da criança, porém não é apenas nela que a criança aprende (FERREIRO, 1995).

Existe a tradição de que a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita deve ocorrer dentro da escola, através de uma série de exercícios de prontidão ou maturidade e exercitação da cópia como uma atividade para ensinar a escrever. De acordo com Ferreiro:

A cópia é apenas um dos procedimentos usados para apropriar-se da escrita, mas não é o único (nem se quer o mais importante). Aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando; aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo, sozinho, exercício de copiar listas de palavras ou letras (1995, p.102).

Como vimos, a cópia não é a única maneira para se apropriar da escrita convencional, é preciso portanto, oferecer à criança situações onde possa pensar sobre a escrita enquanto sistema de representação, e que lhe permita conhecer e descobrir a função social deste objeto culturalmente construído.

Portanto, a escola transformou esse objeto social em objeto escolar, e, ao fazer isso, fez com que esse objeto cultural construído pela humanidade perdesse de uma certa forma sua função social. Neste sentido, Ferreiro diz que “a escrita transformou-se em um instrumento para passar de ano. É preciso sermos enfáticos: a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário” (FERREIRO, 2001, p.33).

No que diz respeito à função social da escrita, esta se apresenta para a criança nas mais variadas formas e em diferentes contextos como: letreiros, embalagens, tevê, jornais etc. A criança presencia também situações cotidianas, onde o adulto usa a leitura e escrita, seja para ler e escrever cartas, ler jornais, bulas de remédios, revistas, procurar números de telefones, etc. Quanto a esses atos de leituras e escritas, Ferreiro explica que:

É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. [...] vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (1995, p.43).

Como podemos observar não são os exercícios de prontidão ou maturidade que levam a criança a perceber a função social da escrita, e sim, as oportunidades no ambiente escolar, familiar e social, que vão oferecer meios para que aquela compreenda a função social da leitura e da escrita. Quanto mais cedo a criança entra em contato com os mais variados portadores de textos, compreenderá mais depressa para que serve ler e escrever (FERREIRO, 1995).

Mas como a escola pode fazer isso? Oportunizando situações onde a criança se aventure na descoberta de ler e escrever. Desde o contato com jornais, revistas, histórias infantis, letras de músicas, parlendas, listas de nomes de colegas, listas de brinquedos e brincadeiras, redação de bilhetes, cópia de receita, rótulos etc., até as experiências mais simples, como acompanhar a mãe no preparo de listas de compras (FERREIRO, 1995).

A percepção dessa função social da leitura e da escrita se dá também quando as crianças iniciam um convívio cotidiano com o nome próprio. A escrita deste oferece para a criança importante material para se confrontar a escrita espontânea com a convencional. A escrita do nome próprio lhe permitirá ampliar seu repertório de conhecimento das letras do alfabeto, bem como a descoberta da identidade, além de ajudar “a reconhecer que a ordem das letras no interior de uma palavra não é aleatória e que a primeira tem um valor de indicador fundamental para o restante” (FERREIRO, 2001, p. 81). É também fonte de conflito cognitivo, porque a criança vai se deparar com os critérios da quantidade, pois quando escreve outros nomes e sobram letras, estas deverão ser eliminadas, mas quando são de seu nome não sabem o que fazer com as letras que sobram. Nesse momento, a criança terá bons desafios para descobrir as interpretações para as partes que sobram. Desse modo, “o nome próprio é fonte de conflitos positivos no sentido que obrigam a encontrar uma solução aceitável para tal problema” (FERREIRO, 2001, p.81).

Como podemos perceber, este é um momento de grandes descobertas feita pela criança; saber que seu nome se realiza por escrito. “é um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só cognitivo como emocional” (FERREIRO, 2001, p.110).

A escrita do nome provoca uma certa insegurança tanto por parte do aprendiz quanto do professor. E sendo o nome próprio uma das palavras fundamentais para a alfabetização, a respeito disso, Ferreiro diz que:

As crianças têm diferentes nomes, que nem sempre respondem às clássicas pautas de fácil e difícil. Às vezes, os professores aceitam a sugestão de que os alunos escrevam seu nome próprio e que a lista de presença pode transformar-se no primeiro texto interessante para ser analisado, mas quando o põem em prática se desesperam, porque não podem escrever Hermenegilda. Como vou lhes propor Hermenegilda como primeira peça de escrita? Para não falar de Xóchitl e outros casos que podem ser apresentado em uma classe multicultural.

Se o professor aceita que aprender a escrever o nome pode ser um dos primeiros passos para alfabetização, isso o leva necessariamente a renunciar a toda idéia do ordenamento de sílabas em fáceis e difíceis. Obviamente, aí começa o desespero, mas ao mesmo tempo pode-se descobrir que não é preciso pensar como introduzir o abecedário; pergunte às crianças como elas se chamam e aí tem o abecedário (2001, p. 110).

Muitas são as questões que levam a oportunidades sensacionais de aprendizagem no que se refere ao nome próprio como por exemplo: por que será que dois nomes começam com a mesma letra? Por que será que este nome termina assim?, etc., assim, cabe ao professor criar condições de aprendizagem a cada criança, respeitando sempre sua individualidade, incentivando-a a avançar sempre (FERREIRO, 2001).

#### **4. LEITURA: QUE SENTIDO TEM PARA A ESCOLA?**

Sobre o processo de aprendizagem da escrita enfatizamos que a criança, na tentativa de compreender o funcionamento e as regras do nosso sistema alfabético, elabora hipóteses, pondo em jogo tudo que sabe e pensa sobre a escrita, e isto exige do aprendiz um grande esforço intelectual, ou seja, vai fazendo construções e interpretações sucessivas que se superam umas às outras.

Neste contexto, nosso desafio agora é aprofundar um pouco a reflexão sobre como a criança pensa e age quando é convidada a ler, mesmo quando não sabe convencionalmente, pois, “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc.)” (FERREIRO, 1998, p.69). Como podemos perceber, a criança desde muito cedo interpreta as informações cotidianas.

Começamos nossas reflexões partindo das hipóteses que a criança elabora sobre a leitura e a escrita; estas de forma alguma devem servir para rotular os alunos e nem para tentar formar classes homogêneas. Esta compreensão por parte do educador é fundamental, pois é através da interação entre os alunos com diferentes níveis de conceituação que promoverá a troca de informações cujo confronto de idéias favorece a aprendizagem. Para Ferreiro:

Negar a heterogeneidade é buscar a homogeneidade é querer aproximar-se de um modelo, quer dizer, de um padrão socialmente consensual [...]. Então, vê-se a diversidade nos modos de ser das crianças

como problemas que devem ser superados mais do que como uma vantagem que pode ser explorada (2001, p.110).

Entretanto, nosso modelo de educação por muito tempo ignorou o contexto vivido pela criança, ou seja, não via a criança como construtora de seu conhecimento. Porém, mudanças ocorridas na sociedade afetaram as concepções sobre a aprendizagem da leitura propagada pela escola, revelando-as insuficientes diante das multiplicidades de situações que implicam o uso da escrita no seu cotidiano. Tornar-se leitor na complexa sociedade em que vivemos, implica o uso da leitura nas diferentes práticas sociais produzidas nos diferentes contextos culturais (BARBOSA, 1994).

Desta forma, além da necessidade social do uso da leitura, estabelece-se também a necessidade de oportunidades de acesso às informações através de textos escritos para formar leitores eficazes.

Durante muito tempo acreditou-se que a leitura era um ato de decodificação, onde se convertiam letras em sons. Porém, hoje é possível termos um novo olhar sobre a leitura, pois pesquisas mostram que ler não é apenas decodificar, é sim, um ato de atribuição de significado a um texto escrito, em que o leitor estabelece uma relação com o texto, através de estratégias que lhes permitirão reconstruir o significado no ato de ler, além de interpretar os signos que estão em sua volta

Nesse sentido, a Psicolinguística teve grande contribuição: "deslocando o problema da análise da língua que se lê para análise do ato de ler. Assim a língua enquanto objeto de descrição e análise – cedeu lugar às investigações da interação entre o leitor e o texto" (BARBOSA, 1994, p. 89).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky mostram que, mesmo que a criança não saiba ler convencionalmente, isso "não é um obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura" (1991, p.39).

No que se refere às noções prévias sobre a leitura, os resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky com diversas crianças sobre se o que está escrito serve ou não para ler, mostraram que num primeiro momento, as crianças vacilam, ora afirmando ora negando que o que está escrito possa ser lido. Isso ocorre porque a criança não consegue fazer a discriminação num universo gráfico, não tendo, portanto, nenhum critério de classificação. Neste sentido, Ferreiro e Teberosky afirmam que “a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há poucas letras, ou se há um número suficiente porém da mesma letra repetida, tampouco se pode ler” (1991, p.39).

Ferreiro e Teberosky verificaram que a maioria das crianças observadas por elas na medida em que avançavam em sua evolução, exigiam uma quantidade mínima de caracteres no caso três, para que se pudesse ler uma palavra. Com menos letras não se poderão ler. Além desse critério quantitativo, há um segundo, a variedade de caracteres, ou seja, critério qualitativo, onde letras repetidas como, por exemplo, AAAA, as crianças acham que não servirão para ler (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991). Como podemos perceber, essas noções que as crianças constroem não são informadas socialmente.

Outras interpretações interessantes que as crianças fazem a respeito da leitura dizem respeito à “hipótese do nome”. Inicialmente há uma diferenciação entre desenho e escrita, porém, as crianças acham que o enunciado verbal corresponde ao nome da coisa desenhada. Isso ocorre devido à diferenciação que esta estabelece entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”. A esse respeito Ferreiro completa ainda que:

Uma das primeiras idéias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma seqüência de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. [...] O significado de um texto escrito é, portanto, inteiramente dependente do contexto. Se o contexto for um livro com figuras, imagina-se que as letras “digam” o nome dos objetos ilustrados. A proximidade espacial entre a escrita e as gravuras é a informação relevante que as crianças procuram para descobrir qual dos textos escritos poderia “dizer” o nome de cada objeto ilustrado (1998, p.71).

Enquanto para o adulto fica claro que tudo o que lê está escrito, para a criança não é assim, pois, para estas, quando em um certo nível de evolução, somente os nomes dos objetos e das pessoas estão escritos, ou antecipa a oração, assinalando no texto um dos nomes, pois o restante do enunciado não é levado em conta, como esclarece Ferreiro: “Embora as crianças possam ter um certo conhecimento de algumas das funções da escrita, e sobre para que servem estes textos escritos, isto não significa que elas achem que as afirmações verbais de qualquer tipo sejam escritas [...]. As primeiras interpretações dependem portanto de duas condições: uma externa (o contexto) e outra interna (idéia das crianças de que os nomes são o que realmente é escrito)” (1998, p. 72).

Estabelecida a distinção entre desenho e texto, a criança começa então a observar as propriedades dos textos, como enfatiza Ferreiro: “um dos primeiros critérios formais elaborados pelas crianças para se decidirem sobre o fato de o texto ter ou não aquilo que é necessário para que seja “interpretável” tem a ver com a quantidade de letras que ele apresenta” (1998, p.82).

Na busca de uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentos sonoros, a criança estabelece uma interpretação entre os segmentos do enunciados e os fragmentos gráficos, surgindo assim, a hipótese silábica. A esse respeito, Ferreiro explica que “no processo de elaboração da hipótese silábica e tornamos a encontrá-la quando as crianças procuram dar uma “razão” (ou seja, uma interpretação racional) para as narrações quantitativas que encontram nos textos” (1998, p.86).

Isto significa que a criança passa a considerar que a escrita está diretamente ligada à linguagem, o que representa um avanço significativo no que se refere “ao nível da relação entre as partes-letras e a totalidade (a palavra); aqui, situamo-nos ao nível dos “grupos” de letras, como parte de um texto que pode conter vários grupos de letras ( um texto dividido em vários segmentos)” (FERREIRO, 1998, p.86).

Como podemos observar, as interpretações que as crianças fazem a respeito da leitura de um texto estão relacionadas à imagem e ao que está escrito, o que se pode ou não ler e as relações entre totalidade do texto e suas partes.

Para responder o que é leitura, a Psicolinguística procura analisar “o comportamento do leitor no ato de ler (o que faz o leitor quando lê)” (BARBOSA, 1994, p.89).

Quanto à gênese da leitura, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991) tiveram como objetivo investigar os indicadores que servem à criança para saber se o adulto leitor está ou não lendo no momento em que este desenvolve o ato de leitura nos diferentes portadores de textos. As justificativas que as crianças dão a esse respeito, se apóiam a princípio em diferenciar entre ler e não ler e, o segundo aspecto está na relação que faz entre os conteúdos escritos e os diversos tipos de portadores de textos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, p. 159 -163) as interpretações da leitura silenciosa feita pela criança como “atos de leitura” são:

- a) *Inicialmente a leitura não pode ser concebida sem voz. A criança julga a leitura silenciosa e o folhear uma busca anterior à própria leitura [...]* [grifo das autoras].
- b) *A leitura se faz independente da voz, se diferencia do folhear, e portanto é possível um ato de leitura silenciosa. Para ler tem que “olhar”, mas olhar somente é insuficiente [...]* [grifo das autoras].
- c) *Os atos de leitura silenciosa se definem em si mesmos, e os gestos, a direção do olhar, o tempo e o tipo de exploração, são índices que mostram e demonstram uma atividade de leitura silenciosa* [grifo das autoras].

Quanto a estes atos Ferreiro e Teberosky completam ainda que “o poder diferenciar ler e falar parece-nos um fato sumamente importante, dado que se trata de crianças que não são leitores no sentido tradicional do termo. Nenhuma delas sabem ler, porém a maioria sabe muitas coisas específicas sobre a atividade de leitura e sua significação” (1991, p.163) [grifos das autoras].

Com relação à interpretação da leitura em voz alta realizada pela criança, Ferreiro e Teberosky afirmam que são dois os caminhos que podem levar aquela a diferenciar entre o oral e o escrito, bem como entre os conteúdos que podem aparecer em jornais e livros de histórias:

[...] ou se antecipa o conteúdo possível em função da identificação do portador, ou se descobrem índices lingüísticos no enunciado escutado, que facilitem a determinação de sua procedência. No primeiro caso, haverá, então, uma rejeição, em virtude de uma inadequação entre a antecipação e a procedência da mensagem. No segundo caso, o julgamento recai em primeira instância sobre a identificação da procedência e logo – conseqüentemente – rejeita-se o portador exibido (1991, p.165).

Como podemos perceber, no primeiro estágio de evolução da leitura da criança, esta aceita sem questionamentos qualquer ato de leitura com voz, independente da procedência do texto executado. Já num segundo momento a criança é capaz de distinguir os portadores de textos, bem como classificar a ação que se realiza sobre este. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991).

No que se refere à direção convencional (da esquerda para direita e de cima para baixo) que orienta a leitura de um texto, a criança ainda não tem esta orientação espacial definida. Para que compreenda “não é suficiente saber o que é a esquerda e a direita, o que é acima e abaixo numa página. Faz falta, além disso, que algum informante tenha transmitido esta informação, seja verbalmente ou tendo lido textos às crianças, enquanto assinalava com o dedo as palavras lidas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.58).

Vale ressaltar que esses dados foram recolhidos por Ferreiro e Teberosky em situações experimentais, mas podem possibilitar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas sobre o que a criança pensa a respeito dos atos de leitura.

Para a realização da leitura são utilizadas duas formas de fontes de informação: uma visual que é fornecida pelo autor do texto, que são as marcas gráficas feitas sobre o papel; e outra não-visual que se encontra no cérebro do leitor. Estas duas informações possuem suportes distintos e recíprocos, pois o leitor pode lançar mão de um tipo de informação ou de outro. Assim, quanto mais se utiliza a informação que já possui em suas estruturas cognitivas, neste caso a não-visual, menos dependerá da informação visual. Contudo, a realização do ato de leitura se torna difícil se o leitor tiver que se apoiar apenas na informação visual, sem o suporte das

não-visuais, ficando impossibilitado de antecipar o significado do texto. Neste sentido Ferreiro e Teberosky (apud Smith) afirmam que:

[...] a informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor. A informação não-visual essencial é a competência lingüística do leitor (se o texto está escrito num idioma desconhecido pelo leitor não haverá leitura no sentido estrito, ainda que haja exploração visual da página, busca de semelhanças e regularidades, etc.). Porém, outras informações não-visuais são utilizadas, tais como o conhecimento do tema (o que não é o mesmo que o conhecimento do texto) (1991, p. 269).

Quanto à lista das informações não visuais, Ferreiro e Teberosky acrescentam uma que parece essencial:

a identificação do suporte material do texto. Ainda antes de começarmos a ler já sabemos (por antecipação) algo sobre o texto, em virtude da categorização que fizemos do suporte material. Assim, se identificamos o suporte como sendo um livro técnico, já sabemos que algumas construções que marcam tipicamente um certo estilo estarão excluídas (ninguém espera encontrar num livro técnico uma oração que comece com "Era uma vez... [...]") (1991, p. 269).

No entanto, o ato da leitura não se resume em adição das informações visuais e não-visuais. O ato da leitura "é concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferenciais que isto supõe e cujo objetivo final é a obtenção do significado expresso lingüisticamente" (FERREIRO, 1998, p.70).

A criança vive diariamente em meio a uma abundância de informações, onde mobiliza suas estratégias de acordo com a intencionalidade para obter a informação que deseja. Assim, os objetivos que levam uma pessoa a ler são os mais variados, seja para aprender algo, buscar uma informação, conhecer o pensamento alheio ou apenas para se divertir (FERREIRO, 1995).

De acordo com Ferreiro (1995, p.99), para a criança compreender a natureza e a função das marcas escritas, tenta compreender as informações dos contextos reais das mais variadas procedências:

- a) dos próprios textos, nos contextos em que aparecem (livros e jornais, mas também cartazes da rua, embalagens de brinquedos ou alimentos, roupas, TV etc.);
- b) informações específicas destinadas a elas mesmas, como quando alguém lhes lê uma história, ou lhes diz que tal o qual forma é uma letra ou um número, ou lhes escreve seu nome ou responde às suas perguntas;
- c) informações obtidas quando participa de atos sociais que envolvam o ato de ler ou escrever.

Fica claro, portanto que não existe uma única maneira de ler, existe sim uma variedade de leituras multiformes adaptadas à intencionalidade do leitor. No entanto, a escola não tem levado em conta essas diversas modalidades de leitura, como por exemplo: leitura de informação, leitura de consulta, leitura de distração, leitura poética e etc. Continua propagando somente a escrita livresca, a escrita literária, esquecendo-se que o aprendiz vive em contato com as mais variadas informações no seu cotidiano (FERREIRO, 1995).

Como podemos perceber a participação das crianças nos diversos atos sociais possibilita compreender a função social da escrita como exemplifica Ferreiro (1995, p.99/100):

- a) [...] consulta o jornal [...]; indiretamente, e sem pretender fazê-lo, está informando a criança respeito de uma das funções primordiais da escrita no mundo contemporâneo: a escrita serve para transmitir informação;
- b) alguém consulta uma agenda para chamar por telefone uma outra pessoa; indiretamente a criança inteira-se de outra das funções essenciais da escrita: que a escrita serve para expandir a memória, e que a leitura permite recuperar uma informação esquecida;
- c) recebe-se uma carta de um familiar, lê-se e comenta-se; indiretamente e sem que se pretenda, informa-se à criança que a escrita permite a comunicação a distância.

Se a escrita é um objeto social com funções diversas, então propiciará leituras diversificadas: não se lê da mesma maneira uma bula de remédio, uma receita culinária, um jornal ou uma poesia (FERREIRO, 1995).

Como podemos perceber, as condições necessárias para formar leitores são a quantidade e a variedade de textos reais e significativos apresentados à criança. Estes possibilitarão ajustar o falado ao escrito, além do conhecimento das letras e das palavras.

É neste contexto real e significativo que a criança se depara com diferentes portadores de textos os quais poderão ser usados como instrumentos para a formação de um leitor pleno. Porém, as crianças não aprendem a ler e a escrever porque presenciam outros lendo e escrevendo e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. Aprendem porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. Ferreiro e Teberosky fazem as seguintes considerações:

Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos, se não se tiver oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesma certas convenções relativas à escrita (1991, p.266).

Contudo, a escola costuma propor à criança oralizar a palavra sem compreender o que está lendo, ou seja, a leitura é feita passo a passo, letra após letra, sílaba por sílaba. A leitura concebida como decifração do escrito, além de inibir a leitura cria outros problemas. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky completam que:

O decifrado, como única via de acesso ao texto, leva à sua própria caricatura nos casos de crianças que decifram – isto é, que oralizam as marcas gráficas ou que, conforme uma expressão bem acertada, "fazem um ruído com a boca em função dos sinais que vêem com os olhos" – mas sem compreender absolutamente nada (1991, p. 271).

Assim como Ferreiro e Teberosky, Barbosa afirma que “a maior parte das pessoas que aprendem a ler aprendendo a decifrar, oralizar, acabam não abandonando este hábito, continua a vocalizar, ainda que mais rapidamente, tendo, portanto, muita dificuldade na leitura” (1994, p.120).

Nesta perspectiva a escola,

deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja, escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo: tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 1995, p.102).

Neste sentido, não se trata de ensinar as crianças o modo de sonorizar as letras e nem de introduzir exercícios de repetição da escrita. Faz-se necessário um planejamento de atividades pedagógicas que ofereçam as crianças oportunidades ricas e variadas de interação com a linguagem escrita, bem como um certo conhecimento teórico que possibilite compreender as perguntas e respostas das crianças para poder fazer as intervenções necessárias objetivando o ensino-aprendizagem. A esse respeito, Ferreiro enfatiza que:

É indispensável que continue tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sua sala de aula, que se anime a experimentar coisas sem ter estereótipos como referência. Se o professor se atreve e tem argumentos para decidir por que é interessante propor uma atividade, se pode fundamentá-la minimamente em termos de sua prática e da aprendizagem que quer conduzir, se ocorre isso, começam a acontecer coisas, isso é o interessante (2001, p.123).

A leitura como prática social deve ser vista como um meio e nunca um como um fim, pois o ato da leitura tem que ter uma finalidade, ou seja, responder a uma necessidade. Para isto, a escola precisa oferecer à criança práticas de leitura que lhe permitam a participação e que despertem o desejo de ler e possibilite ver na leitura algo interessante e desafiador. Neste propósito, a presença do professor é

importante, pois se este comunica às crianças os comportamentos típicos do leitor estabelece com estas uma relação de leitor para leitor.

**Então como despertar o prazer pela leitura?**

Lendo coisas belas, mas o professor também tem que demonstrar que sente prazer, tem que sentir-lo e não apenas dizer. Um professor que pode se divertir com o texto que está lendo, mostra que isso é possível, que se pode rir como se pode chorar e nem por isso está louco. Fazendo isso, ele transmite uma informação fundamental para as crianças (FERREIRO, 2001, p.146).

O que a autora propõe é que o professor dê vida aos personagens das histórias, transmita as emoções que o texto proporciona, seduzindo o aluno a participar desse ato mágico que é a leitura.

Portanto, a escola deve oportunizar às crianças situações de ensino-aprendizagem, onde possam participar de atos reais de leitura, e veja a leitura como algo prazeroso e com função social.

## CAPÍTULO II

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Acreditamos que a pesquisa enquanto uma atividade de investigação produz conhecimento sobre uma dada realidade, partindo da curiosidade e inquietação de algum fenômeno que necessita ser investigado. Esse novo conhecimento se embasa a partir de outros elaborados e sistematizados anteriormente.

Optamos pela investigação qualitativa com observação participante. A pesquisa qualitativa por esta dar conta de interpretar e compreender uma realidade complexa e dinâmica. Nesse sentido Bogdan e Biklen afirmam que:

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em muitos contextos.[...] Os dados recolhidos são designados por qualitativos, que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, a abordagem à investigação qualitativa não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (1994, p.16).

E a observação participante, por permitir que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo sejam revelados ao grupo observado, além de possibilitar o contato direto com o ambiente a ser investigado; possibilitar também, presenciar maior número de situações em que estas se manifestam, influenciadas pelo seu

próprio contexto, no qual o investigador “elabora um registro sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e o objeto pesquisado, entre o contexto e a ação, compreendendo os fenômenos pela descrição e interpretação, para que os conhecimentos prévios do pesquisador possam ser elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Bogdan E Biklen (1994, p. 47-50), apresentam cinco características básicas que configuram a investigação qualitativa:

- a) *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é a fonte natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Os dados são recolhidos em situações e complementados pelas informações que se obtém através do contato direto. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento chave de análise.[...] Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto [...].*
- b) *A investigação qualitativa é descritiva. [...] Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, [...]. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma que estes foram registrados ou transcritos [...].*
- c) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].*
- d) *Os investigadores qualitativos tendem analisar seus dados de forma indutiva. [...]. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes [...].*
- e) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos a suas vidas [...].*

É no âmbito do processo ensino-aprendizagem a respeito da aquisição da leitura e da escrita, que nos propomos a investigar como ocorre o espaço para o desenvolvimento da leitura e a escrita em sala de aula, embasadas na teoria da aprendizagem na perspectiva de Emilia Ferreiro, cujas conclusões terão papel importante na interpretação dos dados coletados, considerando os pontos mais relevantes.

Não se trata aqui de testarmos o que já foi comprovado, mas sim, a partir do nosso referencial teórico compreender as situações de leitura e escrita, verificando *in loco* como esse processo estava se desenvolvendo. Para tentarmos compreender as situações de aprendizagem da leitura e escrita, elaboramos as seguintes questões para investigação:

- a) Qual o espaço que a criança está tendo em sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita?
- b) O que acontece com a criança, com seus colegas quando são solicitados a ler?
- c) Como a professora está conduzindo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula?
- d) Quais os portadores de textos que estão sendo colocados à disposição das crianças?
- e) Qual a concepção do professor sobre alfabetização?
- f) Até que ponto o professor está preparado para alfabetizar?

No que diz respeito à **escrita** nos interessou a distinção dos diferentes níveis de complexidade das atividades em que o aluno é capaz de realizar: escrita do nome com ou sem auxílio de fichas; escritas de textos já memorizados; escritas espontâneas e os agrupamentos que possibilitam a socialização e a interação com o objeto do conhecimento. Quanto à **leitura** nos interessou analisar: os conhecimentos prévios dos alunos; a leitura feita pelo professor; leitura feita pelos alunos; os diferentes portadores de textos apresentados aos alunos; as atividades propostas que possibilitam às crianças pensarem sobre a leitura e a interação destas com o objeto do conhecimento.

Com as inquietações já mencionadas e orientadas por estas considerações que fomos a campo, para a escola pública Hera da rede municipal de ensino de Marabá,

na zona urbana, no segmento ensino fundamental, turma de alfabetização (1º ano do 1º ciclo).

A referida escola localiza-se no Bairro Nova Marabá. Possui uma boa estrutura física, é composta por oito salas de aula, secretaria, sala da diretoria, dois banheiros externos, biblioteca, sala de professores, cozinha, pequena área usada como refeitório, quadra de esporte e espaço livre, porém com pouca arborização, o que torna as salas muito quentes no período vespertino. Possui um corpo técnico, administrativo completo, bem como o quadro de professores, ou seja, possui elementos básicos para seu funcionamento.

A sala pesquisada tinha trinta e dois alunos matriculados, na faixa etária de cinco anos e meio e seis, a sala era ampla, bem iluminada, as carteiras eram adequadas às crianças, mesa para professora, armários, quadro de giz. Havia diversos materiais expostos como: cartazes com listas de brinquedos e brincadeiras, alfabeto desenhado na parede, atividades das crianças, mural de avisos, cartaz com os nomes das crianças.

A escolha desta escola se justifica pelo fato de ter turmas de alfabetização no período vespertino, pois estávamos impossibilitadas de realizar a pesquisa em outras escolas no período matutino.

Apresentamo-nos à diretora da escola no dia 07 de fevereiro de 2003, solicitamos a permissão para que fosse realizada naquela escola uma pesquisa de campo na turma de alfabetização. Mediante autorização, nos dirigimos a referida sala, nos apresentamos a professora, explicitando os objetivos da pesquisa, a professora concordou em contribuir.

A pesquisa de campo foi realizada no período de 10 de fevereiro a 06 de março de 2003, porém só realizamos nove dias de observações, equivalendo à 36h, em virtude dos feriados e estudos de formação continuada dos professores. Apesar dos contratemplos, o andamento da pesquisa não foi prejudicado. Os registros descritivos das ações desenvolvidas no interior da sala de aula, encontram-se anexados a este trabalho.

Utilizamos para coleta de dados além da observação *in loco*, entrevista individual com a professora ao final das observações para complementação desta pesquisa, não tendo o mesmo peso que as observações na interpretação dos dados.

A análise dos dados dar-se-á a partir das observações e entrevista que envolve a problemática central: O espaço da leitura e da escrita na sala de aula, sob a visão das teorias que nortearam a pesquisa, ressaltando que os resultados ou considerações a respeito desta pesquisa, poderão servir para uma reflexão sobre o a necessidade de se oferecer espaço para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula.

### **CAPÍTULO III**

#### **NOSSA REALIDADE: COMO É?**

Neste capítulo buscaremos interpretar os dados coletados à luz da teoria construtivista na perspectiva de Emília Ferreiro que norteia nossos estudos, a fim de esclarecer o nosso problema central: O espaço da leitura e da escrita na sala de aula, objetivando com isso provocar uma reflexão sobre a realidade pesquisada.

Para esta análise iremos selecionar alguns dos pontos relevantes dos dados coletados.

Quanto à sala observada: é ampla, bem iluminada, porém com pouca ventilação; as carteiras são adequadas às crianças, aquelas ficam enfileiradas, ora separadas de um lado e do outro da sala, ora em forma de "U"; a mesa da professora fica no canto direito da sala, próximo a um armário de aço de duas portas utilizado para guardar os materiais didáticos; ao fundo da sala um outro armário de aço e algumas carteiras amontoadas; próximo a porta um ventilador grande de pé; quadro de giz. Existem ainda alguns materiais expostos na sala como: cartaz com os nomes das crianças, um outro com lista de brinquedos e brincadeiras; o alfabeto desenhado na parede acima do quadro de giz; colocadas na parede algumas atividades feitas pelas crianças; um mural de avisos além de um gravador portátil (minisystem). Ressaltamos que o ventilador e o gravador são da professora.

Porém, o que observamos é que estes materiais expostos na sala são pouco utilizados, a professora limitava-se a utilizar o quadro de giz, o gravador portátil (este

para tocar músicas infantis e textos bíblicos) e tarefas mimeografadas no decorrer da aula, o que ao nosso ver atrapalhava o desenvolvimento das atividades propostas.

Verificamos que todos os dias a pauta das atividades a serem desenvolvidas pela professora encontrava-se escrita no quadro de giz, porém muitas vezes esta não era informada às crianças. Havia uma certa preocupação em cumpri-la, pois a professora desenvolvia todas as atividades propostas sem concluí-las.

No primeiro dia de observação constatamos que a professora ao informar a atividade de construção textual da parlenda HOJE É DOMINGO criava uma certa expectativa para as crianças, pelo fato de se tratar de um texto conhecido por elas e estas teriam problemas a resolver ao fazer a atividade proposta. Porém a professora não conduziu essa atividade de modo que atendesse as expectativas das alunas, vejamos o exemplo:

A professora retorna com o mimeografo, coloca-o na mesa e começa a mimeografar as tarefas da parlenda. Logo que termina de mimeografá-las, recorta frases das mesmas e diz: "Nós vamos colocar na ordem correta... quero que vocês fiquem em duplas para fazerem as tarefas..." (a tarefa consiste em ordenar a parlenda hoje é domingo).

Jonh Pablo pergunta: "É para ajudar o colega né tia?".

A professora responde: "Sim...".

A professora diz: "Só a cola em cima da carteira...".

A professora direciona a formação das duplas ao mesmo tempo em que recorta as frases da parlenda. Em seguida vai entregando para as duplas, juntamente com uma folha de papel em branco.

Jonh Pablo e Junior colam as frases da parlenda, mostram para a professora que está perto das carteiras deles e perguntam: "Ta certo tia?".

A professora se dirigindo para nós diz: "Esses eram meus alunos no ano passado... Se todos fossem assim dava para fazer um trabalho selecionado.... Agora aqueles dois ali não vão fazer nada...", se referindo a outra dupla [...].

Para esta atividade formou-se sete duplas e um trio, o restante das crianças continuam sentadas sozinhas, para estas a professora entrega uma folha com o texto da parlenda contendo desenhos (Diário de campo, 10/02/03).

É interessante destacar aqui três aspectos que consideramos relevantes: o primeiro diz respeito ao objetivo da atividade, ou seja, que os alunos avancem na reflexão sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura de textos que conhecem de memória. O comportamento da professora não expressa esse objetivo,

pois não propõe questionamentos aos alunos que os levem a refletirem sobre a leitura e escrita.

A esse respeito Ferreiro e Teberosky afirmam:

não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflituosas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação (1991, p.32).

O segundo diz respeito aos desafios propostos pela atividade, que ao nosso ver os alunos teriam que tentar ler antes de saber ler convencionalmente, estabelecer correspondência entre as partes do oral e partes do escrito, e acionar as estratégias de leitura que permitissem descobrir o que está escrito. Porém a professora não percebe isto, tanto que não faz nenhuma intervenção de modo a garantir o ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto a mediação realizada pela professora na condução das atividades, concordamos com Ferreiro e Teberosky quando fazem as seguintes considerações:

Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos, se não se tiver oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesma certas convenções relativas à escrita (1991, p.266).

O terceiro se refere aos agrupamentos, pois a professora procurou formar as duplas com crianças com o mesmo nível de conhecimento, buscando desta forma a homogeneização da turma, ao fazer isso impedia que as crianças socializassem seus conhecimentos e confrontassem suas hipóteses, além disso, faz uma diferenciação entre os que foram seus alunos no ano anterior e os novatos.

Concordamos com Ferreiro e Teberosky quando afirmam que:

A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensado para aqueles que já sabem que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho [...]. Porém, atribuir as deficiências do método à incapacidade da criança é negar que toda a aprendizagem supõe um processo, é ver *déficit* ali onde somente existe diferenças em relação ao momento de desenvolvimento conceitual em que se situam (1991, p.277).

Como podemos perceber, a heterogeneidade é vista pela professora como obstáculo ao “bom” desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. Quanto a essa questão, Ferreiro tece o seguinte comentário:

Negar a heterogeneidade é buscar a homogeneidade é querer aproximar-se de um modelo, quer dizer, de um padrão socialmente consensual [...] Então, vê-se a diversidade nos modos de ser das crianças como um problema que deve ser superado mais do que como uma vontade que pode ser explorada (2001,p.110).

Vejamos outra situação de ensino aprendizagem da leitura no contexto da sala de aula:

A professora chega perto de Cairo que está sentado sozinho e diz: “É para pintar!... vamos ler!”.

A professora lê a parlenda Hoje é domingo transcorrendo o dedo sobre as palavras escritas e Cairo repete o que a professora ler, porém olhando para os desenhos que estão ao lado do texto.

A professora vai até a carteira de Denilson que também está sentado sozinho e diz: “Vamos ler! Hoje é Domingo do pé de cachimbo....”.

A professora inicia a leitura e Denilson repete a oralização da professora olhando para os desenhos que estão ao lado do texto.

[...] Karol que está em dupla com Jéssica, diz: “Olha tia!”. Mostrando a tarefa que fizeram.

A professora diz: “Eta! Mais vocês tão sabida... colocam certo.... agora cola aqui...” (apontando para o local da parede onde as atividades seriam coladas).

A professora retorna para sua mesa e vai recortar mais frases da parlenda HOJE É DOMINGO. Ao terminar vai até as carteiras de Marcos e Felipe que estão sentados em duplas e pede que eles leiam as frases da parlenda que ordenaram. Estes tentam ler algumas palavras falando sílaba por sílaba, mas a professora não espera que eles continuem com a leitura e lê o restante da parlenda pedindo que os acompanhem na leitura. Marcos e Felipe lêem juntos com a professora. Após a leitura a professora pega a

tarefa de Marcos e Felipe e escreve "parabéns" e diz: "Agora cole na parede. Vamos ver! Quem são os vice-campeões? Porque Marcos e o Felipe já são os campeões" (dirigindo-se a turma).

Luis que estava formando dupla com Elias, leva a tarefa com as frases ordenadas e mostra para a professora, esta coloca "parabéns" e diz: "Parabéns! Vocês são os vice-campeões". Nesse momento a professora inicia outra atividade, sem que todos tenham concluído esta (Diário de campo, 10/02/03).

Observa-se, aqui, que a professora tem conhecimento da proposta construtivista e a atividade desenvolvida em sala, apresentava característica desta proposta, quando propôs aos alunos a ordenação e a leitura do texto da parlenda, mesmo que os alunos não soubessem ler convencionalmente. Porém ao conduzir as situações de aprendizagem da leitura pela repetição e pela memorização, apresenta uma prática tradicional de alfabetizar, pois acredita que a aprendizagem da leitura se reduz a decodificação mecânica das unidades gráficas.

Vejamos o caso de Cairo e Denílson: quando estas crianças repetem a leitura com a professora olhando para os desenhos no texto da parlenda, o que procuravam era diferenciar entre "o que está escrito" e "o que se pode ler", no entanto a professora não observava este momento, pois estava mais preocupada em garantir a oralização do texto. Assim, não permitia que as crianças refletissem sobre a leitura.

Quanto a essa questão, Ferreiro e Teberosky tecem o seguinte comentário: "mesmo que a criança não saiba ler convencionalmente, isso não é um obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura" (1991, p.39).

As autoras completam ainda que: "a proximidade espacial entre a escrita e as gravuras é a informação relevante que as crianças procuram para descobrir qual dos textos escritos poderia "dizer" o nome de cada objeto ilustrado" (1998, p.71).

No caso de Karol e Jéssica, percebe-se que a professora não apresenta clareza quanto aos objetivos da atividade, que ao nosso ver seria solicitar a leitura do texto organizado pelas alunas, ou seja, que estas tentassem ler mesmo que não

soubessem convencionalmente, pois o texto se destinava a leitura, e as alunas tinham a seu favor a disposição gráfica do texto que conheciam de memória e que lhes possibilitavam usar seus conhecimentos prévios. No entanto, a professora não aproveitou essa oportunidade para permitir que as alunas vivenciassem um ato real de leitura.

Entendemos que este momento é importante para aquisição da leitura e escrita, porém nesse processo houve uma ruptura, devido a professora não ter criado situações de aprendizagem para que as alunas refletissem e interagissem com/sobre o objeto do conhecimento com o qual estavam tendo contato.

Quanto a Marco Aurélio e Felipe: ao tentarem ler o texto da parêntese sem ajuda da professora, esta no lugar de criar situações de conflito os interrompe e faz a leitura pedindo que eles os acompanhem, ao fazer isso; a professora os impede de confrontarem suas hipóteses conceituais sobre a leitura.

Acreditamos que a compreensão da professora a respeito de como a criança aprende e pensa com/sobre o objeto do conhecimento, neste caso a leitura, pode influenciar a sua forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Esta depende, em grande parte, dos objetivos de ensino e das possibilidades de aprender da criança; pois o ensino aprendizagem numa perspectiva construtivista o aluno é o centro do processo desta aprendizagem.

Assim, para Ferreiro e Teberosky "o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado, pois o método enquanto ação específica do meio pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não cria aprendizagem" (Ferreiro e Teberosky, 1991, p.28).

Em outro momento de leitura no espaço da sala de aula, a professora ao propor leitura coletiva tinha a intenção de proporcionar aos alunos situações em que a leitura estivesse direcionada à descontração, e ao prazer de ler textos da tradição oral. Como podemos observar no seguinte exemplo:

A professora vira-se para a turma e diz: "Preste atenção! o nome que eu falar... não é para conversar..." . Em seguida volta-se para o quadro e continua a escrever a parlenda:

HOJE É DOMINGO  
PÉ DE CACHIMBO  
CACHIMBO É DE OURO  
QUE BATE NO TOURO  
O TOURO É VALENTE  
QUE BATE NA GENTE...

A professora ao terminar de escrever a parlenda diz: "Hoje quero uma leitura coletiva..." .

A professora vai apontando para as palavras escrita no quadro e lê prolongando as sílabas: "Hoje é domin... go, pé de cachim...bo....". Algumas crianças acompanham repetindo, outras ficam brincando e o restante conversando e/ou quietas (Diário de Campo, 10/02/03).

Nesse momento, em que a leitura do texto que se direcionava ao prazer de ler, no entanto ficou empobrecido pela própria leitura da professora ao oralizar o texto, bem como por esta não conduzir a atividade de forma a motivar a participação das crianças em brincar com o texto conhecido por elas. Isto ocorre pela dificuldade que a professora tem em compreender a natureza do objeto do conhecimento envolvido nesta aprendizagem.

Entendemos que a maneira como foi conduzida a atividade da leitura pela professora dificulta a aprendizagem. Então como despertar o prazer pela leitura? Lendo, interpretando dando vidas aos personagens, etc. Nesse sentido Ferreiro completa que:

Mas o professor também tem que demonstrar que sente prazer, tem que sentir-lo e não apenas dizer. Um professor que pode se divertir com o texto que está lendo, mostra que isso é possível, que se pode rir como se pode chorar e nem por isso está louco. Fazendo isso, ele transmite uma informação fundamental para as crianças (2001, p.146).

Vejamos outra situação de leitura "coletiva" proposta pela professora que merece destaque:

A professora mostra a palavra "QUE" da parlenda escrita no quadro e diz: "É só dizer a palavrinha "Q" que é igual a "QUE" ". (A professora fala a

palavrinha "Q" apontando com o dedo a letra "Q" desenhada na parede acima do quadro de giz) (Diário de campo, 10/02/03).

Aqui, a professora utiliza técnicas confusas, quando diz que a letra "Q" e igual sílaba "QUE" ou seja, a professora faz o enfoque na sonorização da sílaba **Que** como referência para compreensão da representação gráfica da letra **Q**, procurando com isso evitar confusões visuais entre as grafias.

Quanto aos métodos tradicionais de ensino da leitura Ferreiro e Teberosky quando dizem que:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente (1991, p.9).

Sabemos que a decodificação mecânica do oral em escrito e vice-versa, não é eficiente para a compreensão do sistema de representação da linguagem escrita, pois esta técnica não contribui para a formação de leitores fluentes.

Observamos ainda na seqüência desta atividade, que a professora submete as crianças a situações de constrangimento, como podemos perceber no seguinte exemplo:

A professora interrompe a leitura "coletiva" e diz: "Marcos! quem é Marcos aqui? leia a palavra...". Apontando para a palavra DOMINGO, escrita no quadro.

Alguém responde.

A professora diz: "É o Marcos!"

Marcos fala: "É domingo!!!"

A professora diz: "Parabéns, Marcos!!!"

A professora pergunta: "Luis que palavra é essa?", apontando para a palavra HOJE.

Luis não consegue ler.

A professora se dirige para Markes e mostra a palavra VALENTE escrita no quadro e pede que ele leia.

Markes fala a primeira palavra da parlenda - HOJE- então ela vira-se para Nilson e aponta a palavra TOURO e Nilson não consegue ler.

A professora diz: "Nilson e Markes perdendo para Marcos! Não acredito!..."

A professora pede às crianças que leiam junto com ela, e começa a ler apontando para as palavras escritas no quadro, enquanto algumas crianças repetem e outras apenas abrem a boca fazendo gestos de que estão lendo (diário de campo, 10/02/03).

Ao submeter às crianças a certos constrangimentos, a professora está contribuindo para diminuir a auto-estima das mesmas, é como se afirmasse que elas são incapazes. Percebe-se também, que a professora queria testar as crianças para saber se estavam ou não prestando atenção na leitura coletiva.

Acreditamos que esta situação poderia ter sido um bom momento de intervenção feita pela professora, se esta tivesse feito questionamentos que levassem as crianças a pensar, como por exemplo: ao apresentar cada palavra fizesse questionamentos (com que letra começa? com que letra termina?, etc.) e ao analisar as respostas das crianças formularia a pergunta seguinte, promovendo assim, um diálogo com as crianças e avançando com elas. As crianças ainda não alfabetizadas não compreendem que tudo que se lê deve está escrito, e as informações fornecidas pelo professor são processadas pelo aprendiz de acordo com suas próprias concepções.

Segundo Ferreiro e Teberosky o sujeito:

Procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que apresenta basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (1991, p. 26).

Portanto, para proporcionar atividades desafiadoras o professor precisa conhecer o desenvolvimento do aluno a fim de possibilitar um aprendizado sem trauma.

Nos dias observados constatamos que a professora, ao conduzir o trabalho pedagógico com o nome próprio, se limitava apenas a propor aos alunos o reconhecimento do próprio nome e a copiá-los no caderno, tendo como modelo uma ficha com os seus nomes escritos. Como pode ser verificado nos seguintes exemplos:

Logo em seguida a professora chama todos os alunos: "Venham para cá e olha. Quem não era meu aluno, não tem o nome aqui". Depois que as crianças se aproximam da professora Denilson pega a ficha com seu nome e a professora diz: "Não é hora de pegar. Eu mandei só olhar. Coloque o nome lá". Em seguida a professora fala: "Agora vão sentar no seu lugar. Eu quero ver se a Karol vai pegar o nome da Ingrid!".

Depois que as crianças retornam para seus lugares a professora diz: "A tia vai fazer a chamada e cada um vem pegar o nome".

A professora senta ao lado de sua mesa e inicia a atividade chamando: "Amanda Vieira pega o nome!".

Amanda não identifica o nome e a professora diz: "Na hora da explicação tava era correndo, vai sentar no seu lugar!".

A professora chama: "Karol vem pegar o nome...".

Karol pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e retorna para a carteira levando a ficha [...]. A professora diz: "Agora pega a ficha com o nome e escreva o nome no caderno, bem bonito para aprender escrever o nome (Diário de campo, 10/02/03).

A professora pega o caderno de Diego e diz: "Vou fazer, nem que seja seu nome para você copiar" (Diário de Campo, 12/02/03).

A professora chama Denilson para pegar o nome dele que está no chão; depois chama Ingrid, esta vai e não consegue identificar seu nome no meio dos outros e volta para sua carteira; a professora chama Cairo que vai e pega seu nome; chama Michael, este vai e fica procurando até encontrar; chama José, que vai e pega seu nome; [...] (Diário de campo, 13/02/03).

Para os alunos que não conseguiram copiar a atividade do quadro a professora entregou as fichas com os seus nomes, e marca a quantidade de linhas que os alunos devem escrever (sete vezes). Michael tenta copiar o seu nome da ficha e não consegue, apaga até furar a folha do caderno (Diário de campo, 20/02/03).

Percebe-se, aqui, que a professora não leva em conta que a escrita do nome próprio representa uma oportunidade para as crianças refletirem sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Pois a escrita do nome, segundo Ferreiro (2001), é para a criança um modelo estável que oferece informações sobre a forma e o valor sonoro convencional das letras. A variedade e a ordem das letras em uma escrita convencional permite também ampliar o repertório de conhecimento das letras do alfabeto. A escrita do nome também permite a descoberta da identidade, além de ser fonte de conflito cognitivo porque a criança vai se deparar com os critérios quantitativos, pois ao escrever outros nomes se sobram letras, estas

deverão ser eliminadas, mas quando são de seu nome não sabem o que fazer com elas.

Neste sentido Ferreiro completa ainda que o nome próprio:

ajuda a reconhecer que a ordem das letras no interior de uma palavra não é aleatória e que a primeira tem valor de indicar fundamental para o restante. [...] o nome próprio é fonte de conflito positivos que obriga a encontrar uma solução para tal problema...  
[...] saber que seu nome se realiza por escrito é um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só c3gnito como emocional (2001, p.81/110).

Fica claro, portanto, que a professora tinha um valioso material nas m3os, por3m n3o soube como utiliz3-lo, ou seja, n3o criou condi33es de aprendizagem que permitisse que as crian3as avansassem em suas hip3teses conceituais.

Um outro dado interessante a ressaltar 3 que a professora fazia leitura de contos, textos po3ticos e f3bula, todos os dias, ora no in3cio das atividades, ora antes do final da aula, como podemos verificar no seguinte exemplo:

a professora mostra o livro de historin3a e questiona: "Que hist3ria 3 essa?"  
As crian3as respondem: "Rapunzel!!" [...] (Di3rio de campo, 10/02/03).  
A professora diz: "Aten33o! Que a tia vai ler aqui! Sil3ncio, sentado! Calado!  
A tia vai fazer uma leitura. A leitura que a tia vai fazer 3 de um poema..." [...] (Di3rio de campo, 13/02/03).  
A professora fala: "Todos sentados que a tia vai fazer a leitura agora... [...]".  
A professora pega o livro e mostra para as crian3as de onde est3 e pergunta: "quem conhece esse aqui?"  
Ingrid responde: "A formiga e a cigarra".(Di3rio de Campo, 17/02/03).

Percebe-se, aqui, que a professora apresenta uma certa preocupa33o em oportunizar aos alunos o acesso a diferentes tipos de textos para que possam conhecer e distingui-los quando outros portadores lhes forem apresentados. O reconhecimento do suporte material do texto 3 um dado essencial para Ferreiro e Teberosky:

Ainda antes de começarmos a ler já sabemos (por antecipação) algo sobre o texto, em virtude da categorização que fizemos do suporte material. Assim, se identificarmos o suporte como sendo um livro técnico, já sabemos que algumas construções que marcam tipicamente um certo estilo estarão excluídas (ninguém espera encontrar num livro técnico uma oração que comece com “Era uma vez...[...]”) (1991, p.270).

Apesar da intencionalidade da professora em apresentar às crianças textos narrativos, poéticos e fábulas, esta não os lia fluentemente:

A professora mostra o livro para as crianças para que elas vejam as figuras e começa a ler: “Era uma vez uma menina muito bonita.... que vivia i...so...la...da e triste no alto de uma torre...” (Diário de campo, 10/02/03).

A professora começa a ler: “As borboletas... Marcelo olha as borboletas, brancas, azuis, amarelas e pretas...” (Diário de campo, 13/02/03).

A professora lê a história: “Era uma vez uma for...mi...guinha e uma ci...gar...ra muito amigas. Duran...te o outono a for...mi...guinha..... A professora pára de ler e conta a história , depois faz perguntas: “A formiguinha corta a folha que carrega?” (olhando para o livro), então pergunta: “Por que quando uma deixa a outra faz o que?” (sem olhar o livro) (Diário de campo, 17/02/03).

A maneira como a professora fez a leitura evidencia o reflexo de uma alfabetização pautada na sílabação, a qual não contribui para a formação de um leitor fluente. De acordo com Barbosa “a maior parte das pessoas que aprendem ler aprendendo a decifrar, oralizar, acabam não abandonando esse hábito, continua a vocalizar, ainda que mais rapidamente, tendo, portanto, muita dificuldade na leitura” (1994, p.120).

Em vários momentos observamos que a professora classificava os alunos em “quem sabe” e “quem não sabem”, como mostra o exemplo:

A professora vai até o quadro e diz: “Vou escrever desse lado para o grupo B e desse para o grupo A”.

A professora fala se dirigindo a nós: “Desse lado do grupo A, é os “que não sabem” e desse lado do grupo B , é os “que sabem”..”, esticando o braço direito para um lado e o braço esquerdo para o outro.

[...]Julio César e Silmara que estão sentados do lado do grupo A , terminam de copiar a tarefa.

A professora manda Silmara sentar do lado do grupo B e pede que Júlio César faça novamente a tarefa para saber se foi ele que fez.

[...] A professora volta até o grupo A e chega perto da carteira de Júlio César e confirma que foi ele mesmo quem copiou do quadro (Diário de campo, 1202/03).

Ao classificar os alunos entre "quem sabe" e "quem não sabe", é como se a professora acreditasse que são seres "vazios", que o conhecimento vem de "fora" para "dentro", e que a escola é o único lugar onde as crianças aprendem. Sabemos que as crianças fazem parte de uma sociedade, tem uma cultura e que vivem em meio a um ambiente letrado, portanto, não chegam a escola sem nenhum conhecimento.

Observamos também, no contexto da sala de aula, uma contradição entre a prática da professora e seu discurso, como mostra o exemplo:

**Professora Y:** [...]. Na minha mente a criança aprende realmente com o dia a dia, com material concreto, que ela ta vendo, ta criando, ta construindo juntamente com os colegas, na sala de aula, em casa, em toda parte que ela se identifica no mundo que ela faz parte, ela ta aprendendo no dia a dia (Entrevista, 29/03/03).

Na resposta da professora, esta apresenta um certo conhecimento de como a criança aprende, ou seja, aprende construindo, interagindo, errando, etc., porém o que observamos na pratica diária, é que há uma grande dicotomia entre o conhecimento acumulado e a sua prática.

Concordamos com Ferreiro e Teberoski quando dizem que:

Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor do conhecimento, há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana (1991, p.31).



Ainda com relação às atividades de escritas feitas pelos alunos, observamos em vários momentos que os alunos eram convidados a escrever, e esta escrita representava bons desafios, pois iriam tomar decisões sobre quantas e quais letras utilizar, ou seja, iriam se defrontar com os critérios quantitativos e qualitativos de acordos com suas hipóteses conceituais. Vejamos o exemplo:

A professora coloca um saco contendo algumas letrinhas de material emborrachado em cima de uma mesinha, separa as crianças do grupo B, os "que sabem", em grupos de três ou quatro crianças, recita parte da parlenda: HOJE É DOMINGO, PÉ DE CACHIMBO, CACHIMBO É DE OURO e diz: "Até aí vocês vão construir com letras emborrachadas", e entrega um pouco das letras para cada grupo.

O grupo de Marcos Aurélio, João Vitor, Júlio César, Karol e Suzane, formaram as palavras TOURO PE – CACHIMBODOM, a professora percebe que eles colocaram letras a mais e retira a letra D, a letra O e a letra M da palavra e diz: "Primeiro é o DOMINGO". Eles continuam a formarem as palavras: HOJE É DOMIGO PE DE CAXIO CACHIM. Então resolvem ir até o grupo de Markes e olham como eles fizeram, retornam e montam HOJE É DOMIO PEDE CACHIMBO CACHIM EDEURO.

No grupo de Markes, Cleison e Jackson. Markes forma AIOMZ, LNDO, ORAT e diz para a professora que formou HOJE É DOMINGO PÉ DE CACHIMBO [...]. Desmancham o que fizeram e formam: HOJE É DOMIGO, lêem e acrescentam a letra B depois PE DE CACXI, desta palavra retira a letra X e a letra I, percebe que tem pouca letra e as colocam de volta acrescentando a letra B e a letra O, ficando: CACXIBO.

A professora após passar pelos outros grupos vai até o grupo de Markes e diz que a palavra CACXIBO está errada e retira a letra C e a letra X e manda que eles coloquem a letra C, a letra H e a letra I. Markes mostra a letra I para a professora e esta diz que faltam mais letras, falando quais são.

[...] O grupo de Jonh Pablo, Silmara, João Lucas, Felipe e Luis formaram HOJEKUABM, O HSBKDS, O CZCYCDR, QGIOVMGUS E QIDIWOAQT e João Lucas ler: "HOJE É DOMINGO DO PÉ DE CACHIMBO...", para as palavras que formaram. João Lucas verifica que quando termina a leitura sobram muitas letras e as retira [...].

A professora vai até o grupo de Jonh Pablo e diz que o que eles fizeram está errado. Então eles desfazem e formam HOJE É DOMIGO PÉ DE CABE, e diz para a professora que terminaram e ela diz: "Não fez nada que preste, cola do caderno que tem!"

A professora após passar pelos os outros grupos, volta até o grupo de Jonh Pablo, e pede as letras para eles, e forma as palavras e lê estendendo a sílaba. Quando termina pede que eles guardem as letras que ela vai passar para outra tarefa (Diário de campo, 13/02/03).

É importante destacar aqui que os alunos ao fazerem esta atividade estavam à vontade para escreverem, pois conheciam o texto de memória, porém o desempenho dos mesmos ficou prejudicado pelas constantes recriminações feitas

pela professora por cometerem "erros", não considerando assim, os "erros" dos alunos como "erros construtivos".

Quanto a essa questão, Ferreiro e Teberosky esclarecem que:

Piaget mostrou a necessária passagem por erros construtivos em outros domínios do conhecimento. A leitura e a escrita não podem ser exceção: encontramos também muitos "erros" no processo de conceitualização. É óbvio que, tratando de evitar tais erros, o professor evita que a criança pense. No outro extremo, temos erros produtos do método [...] (1991, p.278).

Assim, podemos concluir que em toda situação de aprendizagem implica riscos ("erros"), mas a professora não percebe que estes "erros" são necessários para que a criança se aproxime cada vez mais da escrita convencional, e que a superação das hipóteses de escrita depende de como o professor organiza e conduz as situações didáticas de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em nosso quarto dia de observação, percebemos que a professora concebe a aprendizagem da leitura como uma decodificação mecânica do oral em escrito e vice-versa, como podemos verificar no seguinte exemplo:

A professora pergunta: "Que letra é essa?", apontando para a letra F da palavra FUTEBOL.

As crianças respondem: "F", e a professora fala: "F com U é...", e ela mesma responde: "FU", e algumas crianças a acompanham. A professora faz o mesmo com o restante das letras, silabando as palavras que estão escritas no quadro, algumas crianças repetem.

[...] volta para a leitura e diz: "Vocês estão vendo as letras lá de cima? São as vogais, se pegar e juntar elas as amiguinhas e formar palavrinhas o P com o A fica ...." (quando professora pergunta: vocês estão vendo as letras lá em cima?, está se referido ao alfabeto desenhado na parede acima do quadro de giz). Algumas crianças respondem em coro: "PA.."

A professora vai juntando outras sílabas até formar a palavra PATINETE.

A professora vai lendo todas as palavras sílaba por sílaba, pedindo às crianças que repitam ou falem as letras. A professora pergunta: "Qual a letra do gato?". Algumas crianças respondem: "G..".

A professora diz: "Vamos! Todo mundo de uma vez só", e começa a ler e Júlio César, Cleison e João Lucas repetem o que ela falou (Diário de campo, 17/02/03).

Desse modo fica claro que professora, ao trabalhar a leitura com seus alunos buscando primeiro as letras do alfabeto, sílaba por sílaba até chegar na palavra, em nada colabora para resolver o problema da aprendizagem da leitura e escrita, pois pesquisas mostram que essas práticas tradicionais só têm contribuído para sucessão de fracassos escolares de crianças no período de alfabetização. A esse respeito Ferreiro tece o seguinte comentário:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação preceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma "entre parênteses", ou melhor, reduzida a uma série de sons. (1995, p. 14/15).

Portanto, a aquisição da leitura e da escrita não pode ser reduzido a uma aquisição de técnicas.

Em se tratando de alfabetização, o conhecimento dos processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para que possamos ver novas possibilidades de ensinar. Porém essas possibilidades só podem ser compreendidas se conseguirmos enxergar de outra forma as mesmas coisas, ou seja, de nada adianta sabermos como a criança pensa a respeito da leitura e da escrita, se não for para fazer uso desse conhecimento. O que a professora deixa claro em seu discurso é uma certa confusão acerca da compreensão da teoria construtivista:

**Professora Y:** Ah! É esse. É que foi o projeto realmente que foi construído pelo Paulo Freire, pela Emilia. Esses pensadores ai que realmente ficou um mundo bom de trabalho para professores de 1ª série e de alfabetização. Que foi descoberto esse construtivismo que é a principal coisa que a gente trabalha hoje em dia. Como esse desenvolvimento a gente aplica as

atividades na parte da leitura com textos conhecidos pela crianças (Entrevista, 29/03/03).

Como podemos perceber na fala da professora, os fundamentos da proposta construtivista continua sendo mal interpretado no interior da escola.

Em várias situações percebemos que a professora conduz diferentes atividades ao mesmo tempo, sem concluí-las e também sem objetivo, como por exemplo:

A professora regente retorna à sala e pergunta apontando para o cartaz que está afixado no quadro de giz: "Quem é o artista ou rei que vai me dizer qual é a palavra que está escrita aqui?".

Algumas crianças se aventuram a falar a palavra que achavam que estava escrito. Um diz: "Fa!", outras dizem: "Fu!" e Lucas diz: "Bola".

A professora diz: "Parabéns Lucas!"

Suzane diz: "Pipa", e a professora diz: "Parabéns Suzi! Agora fica calada, vamos ver os outros"

[...] A professora diz: "Agora vamos falar a parlenda da semana passada, lembra", e todos começam, em coro: "HOJE É DOMINGO DO PÉ DE CACHIMBO CACHIMBO É DE OURO...".

A professora escreve no quadro de giz a palavra CACHIMBO e pergunta: "Que palavra é essa?"

[...] A professora escreve a palavra PÉ e pergunta: "E essa?"

As crianças em coro respondem: "PÉ"

A professora escreve DOMINGO e pergunta: "E essa outra?"

As crianças respondem: "TOURO".

[...] A professora pergunta: "Ontem a tia deu o texto de quê?"

As crianças respondem: "Do sapo" . Então a professora diz: "Vamos cantar" , e todos começam a cantar: "O sapo não lava o pé...".

A professora diz: "Agora a tia vai dá uns recurso pra fazer ditado. Tem hoje dois sem experiência. Silmara troca de lugar. Olha vocês, as palavras é CACHIMBO, PÉ, DOMINGO, TOURO, BATE. Lápis, borra e caderno na mesa, agora vou ditar as palavra para escrever no caderno. Agora vamos formar duplas: Marco Aurélio e Ellen, Jéssica e Cleiton".

[...] A professora distribui fichas com sílabas ( BA BE BI BO BU BÃO, SA SE SI SÃO etc.) para as duplas formadas.

[...] A professora diz: "Vou ditar a palavra SAPO e vocês vão procurar na ficha, SA...PO" (a professora fala silabando a palavra).

A crianças perguntam: "Tia como é?".

A professora se aproxima de uma das duplas dizendo: "SA... PO" . Apontando para na ficha a sílaba SA e depois para a sílaba PO (Diário de campo, 18/02/03).

Nesta situação didática, a professora não deixou claro o que pretendia que os alunos aprendessem, pois as atividades se apresentavam muito confusas (se era para testar os conhecimentos das crianças, aprender a escrever certo e corrigir erros

ou para relacionar a fala com a escrita e pensar sobre o sistema de escrita) o que ficou mais evidente foi a primeira suposição. Entendemos que, para trabalhar com atividades diversificadas, supõe que seja a mesma atividade com níveis de desafios diferentes em função das necessidades de aprendizagem dos alunos.

No entanto, a professora acreditava que ao proporcionar várias situações de aprendizagem estava promovendo conflitos cognitivos.

De acordo com Ferreiro a construção pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele. "O sujeito que aprende é um sujeito ativo e construtor, [...]. Não é ativo porque faz muitas coisas, é ativo porque está continuamente organizando e reorganizando seus esquemas assimiladores" (2001, p.66).

Ainda na seqüência desta atividade, vejamos outra situação de escrita (ditado) no contexto da sala de aula:

A dupla de Markes procurando na ficha a palavra SAPO formou SPSE.  
A dupla de Monrei para a palavra SAPO formou SO.  
[...] A professora volta a circular entre as duplas observando aqueles que ainda não fizeram, pára perto da dupla de Pablo e Felipe e lê apontando para a ficha: "SA SE SE SO SU PA PE PI PO PU, olha aqui Pablo e Felipe o SA e o PO" (a professora aponta para a sílaba na ficha).  
A dupla Júlio e João Lucas escrevem PO e a professora pergunta: "Cadê o SA? Põe o SA na frente do PO" (Diário de Campo, 18/02/03).

Apesar da professora em outros momentos se esforçar para transformar sua prática, percebe-se, aqui, que ainda está presa a metodologia tradicional, este fato se dá pelos resquícios do ensino tradicional:

**Professora Y:** [...] Hoje em dia eu me sinto assim, que abriu muito meus horizontes sobre alfabetização. Eu não entendia nada de alfabetizar porque o ba be bi bo bu foi embora, hoje em dia nos estamos numa diversidade textual que temos que o mundo oferece é outra coisa que não tem nada a ver. Só que às vezes a gente não pode largar ela [...] (Entrevista, 29/03/03).

Na atividade de escrita a professora não percebe que a memorização das sílabas não garante a compreensão das regras de geração e funcionamento do sistema de escrita alfabética. Pois as crianças no momento da construção de palavras não levam em conta as sílabas, se baseiam em critérios quantitativos e qualitativos, ou seja, para que a escrita possa ser interpretada, a criança leva em conta a quantidade mínima de letras, mas não é qualquer letra, esta não deve ser repetida pois impede a interpretação.

De acordo com Ferreiro e Teberosky :

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (1991, p.190).

Quanto ao reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto percebemos que algumas crianças reconheciam e nomeavam na medida em que eram questionadas:

[...] A professora pergunta: "Junior o que é isso? (mostrando a letra P). Junior responde: "P de papai".

A professora pergunta para a turma: "Aqui tem alguém que começa com P?".

As crianças em coro respondem: "Pablo".

A professora pergunta: "Silmara que letra é essa?" (mostrando a letra L). Silmara responde: "L".

A professora continua perguntando para Silmara: "Esta letra tem no teu nome? Silmara responde: "não".

A professora então escreve a sílaba SIL e mostra a letra L e diz: "Essa letra faz parte do seu nome". Silmara não responde.

A professora disse: "Agora quero ver a Ellen. Que letra é essa?" (mostrando a letra G). Ellen responde: "J". A professora faz um barulho com a boca: "hum! hum!" e diz: "Olha o G e o J" (mostrando as letras).

A professora pergunta: "Julio César estava ouvindo eu falar? Que letra é essa?" (mostrando a letra G).

A professora responde a pergunta dizendo: "G de galinha, gato Gabriel, Gabriela".

A professora pergunta: "Gabriela que letra é essa?" (mostrando a letra J). Gabriela responde: "G". A professora fala gritando: "Fica brincando, conversando e olha que tu já estudou o ano passado e tu precisa saber isso" (diário de campo, 18/02/03).

A apresentação do alfabeto desde o início do ano é condição para que os alunos possam ampliar seu repertório de conhecimento sobre as letras, mas esta atividade deve fazer sentido para as crianças e uma boa situação de aprendizagem para o reconhecimento do alfabeto está no próprio nome. Nesse sentido concordamos com Ferreiro quando diz que:

Se o professor aceita que aprender a escrever o nome pode ser um dos primeiros passos para alfabetização, isso o leva necessariamente a renunciar a toda idéia do ordenamento de sílabas em fáceis e difíceis. Obviamente, aí começa o desespero, mas ao mesmo tempo pode-se descobrir que não é preciso pensar como introduzir o abecedário; pergunte às crianças como elas se chamam e aí tem o abecedário (2001, p.110).

Na tentativa de compreender a complexidade das atividades de leitura e escrita propostas aos alunos, no sexto dia observamos que a professora propôs uma atividade de "cruzadinha" de palavras estáveis do texto poético "As borboletas" de Vinicius de Moraes, onde o único desafio apresentado era ajustar a quantidade de quadrinhos para cada letra:

A professora coloca o restante dos alunos em duplas e manda que Marcos sente ao lado de João Paulo e diz: "Vou entregar a cruzadinha para vocês. Preste atenção...". (veja modelo da cruzadinha, 19/02/03).

A professora vai até o quadro, explica como é para fazer a cruzadinha: "Vou escrever no quadro as palavras da cruzadinha, porque ficou meio apagadinha." (se referido a tarefa distribuída).

A professora escreve as palavras no quadro de giz:

1 -BORBOLETAS      2 -BRANCAS      3- PRETAS  
4 - AMARELINHAS    5 -AZUIS

[...] Marcos Aurélio e João Paulo estão sentados juntos, mas apenas Marcos Aurélio faz a cruzadinha.

[...] Júlio César e Jackson fazem a cruzadinha, alternando entre eles a escrita de cada palavra. Jackson mostra para Júlio César como deve escrever a letra.

Edleine e Ingrid escrevem os números que estão ao lado da cruzadinha dentro dos quadrinhos, a professora olha e fala: "Ta errado! Apaga! Não mandei fazer números! Apaga!". Elas apagam e tentam resolver a cruzadinha.

Ellen e Amanda escrevem no verso da tarefa as palavras ao contrário:

O B L S B H A T para BORBOLETAS  
I N L R B para BRANCAS  
N A O D T T S E T A S para AMARELINHAS  
H H A H A R para PRETAS  
C H O H O H T para AZUIS

A professora se aproxima, olha a tarefa das duas e fala: "Apaga e copie do quadro. Eu vou mostrar".

A professora pede que Gabriela vá ajudar Ellen e Amanda. Gabriela vai até a carteiras daquelas e fala as letras e onde coloca-las. Porém Ellen e Amanda escrevem no verso da tarefa e sobra quadrado para algumas palavras e falta para outras.

Marcelo e Diego estão sentados juntos, apenas Marcelo faz a tarefa e escreve primeiro o número 1 no quadrinho seguido da palavra borboletas, dessa forma: 1 B O R B O L E T A S. Diego não participa da tarefa.

A professora pede a Cleison e Luis para ajudar Marcelo e Diego.

Luis vai até a carteira dos dois e diz: "Esse tá errado! Apaga! e coloca B, agora O, depois o R, agora o B, agora o L...". Logo que termina vai ajudar Pablo (Diário de Campo, 19/02/03).

Nesta atividade destacaremos três pontos que consideramos importantes:

- a) Nesta atividade o que estava em jogo era o funcionamento do sistema alfabético, porém para os alunos que ainda não escrevem alfabeticamente a professora não criou problema, porque a quantidade de quadrinhos da "cruzadinha" não possibilitava a confrontação de hipóteses. Acreditamos que, se a professora tivesse agrupado um conjunto de palavras com a mesma quantidade de letras, com as mesmas letras iniciais e finais, onde algumas dessas seriam desnecessária, o número de quadrinhos não coincidiria facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever as palavras. Dessa forma os alunos teriam problemas a resolver, ou seja, iriam analisar as letras internas das palavras para poder escolher à adequada ao preenchimento dos quadrinhos;
- b) a formação das duplas para a realização da atividade: a professora não levou em conta critério de agrupamentos, não direcionou tarefas específicas para cada componente das duplas (como no caso Marcelo e Diego, Marco Aurélio e João Paulo) e tampouco fez intervenção problematizadora. Acreditamos que estes fatores são grandes aliados nesta situação didática, pois o que está em foco é o funcionamento do sistema alfabético e a socialização dos conhecimentos;
- c) a atitude da professora diante das escritas silábicas dos alunos só contribui para que as crianças se neguem a fazer qualquer atividade de escrita por acharem que não fazem "certo" do ponto de vista da professora.

Assim, entre as propostas metodológicas tradicionais e as concepções infantis há um certo distanciamento e isto reflete no fazer em sala de aula, pois o que a escola se propõe a ensinar nem sempre coincide com o que a criança aprende, como explicam Ferreiro e Teberosky que:

Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do "simples ao complexo", segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele. O que é próprio dessa proposição é atribuir simplicidade ao sistema alfabético. Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição de que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia (1991, p276).

Portanto, em uma sala de aula onde os níveis de compreensão e de conhecimento dos alunos são diferentes, é importante conhecer e acompanhar suas produções para poder adequar as propostas didáticas. Assim o trabalho com agrupamentos pode ser produtivo se houver critérios para realização desses trabalhos como: considerar os objetivos das atividades, os conhecimentos prévios dos alunos, suas características pessoais e a natureza da atividade. Ao realizar atividades individuais, em grupos ou em duplas o professor deve ser um parceiro não só na compreensão das regras de funcionamento do sistema alfabético de escrita, deve contribuir também para o desenvolvimento pessoal. Os agrupamentos favorecem aos alunos socializarem seus conhecimentos permitindo-lhes confrontar, compartilhar suas hipóteses e trocar informações, principalmente quando a proposta pedagógica tem como centro a resolução de problemas.

É importante destacar que a professora utilizava o quadro de giz como um dos principais recursos didáticos e dava ênfase à cópia:

A professora se dirige até o quadro de giz e escreve:

1 - COMPLETE:

O \_\_\_\_\_ NÃO LAVA O \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ LAVA PORQUE NÃO \_\_\_\_\_  
 ELE \_\_\_\_\_ NA LAGOA  
 NÃO \_\_\_\_\_ O PE PORQUE \_\_\_\_\_

NÃO PÉ QUER MORA  
 LAVA SAPO CHULÉ

**MAS QUE \_\_\_\_\_**

A professora dar o comando da questão dizendo: "Vocês vão tirar o nome que falta para completar daqui", apontando para as palavras que estão no círculo.

Júlio diz: "Tia eu sei onde está o PÉ"

A professora diz: "Tá depois vou chamar para ver se sabe".

A professora sai de carteira em carteira olhando quem copiou do quadro, e começa a escrever para um aluno e depois deixa que ele continue.

[...] Silmara depois de copiar a atividade do quadro mostra o caderno para a professora e esta diz: "Esse espaço não é suficiente para escrever as palavras que falta".

[...] Gabriela mostra o caderno para a professora, esta a manda apagar, porque colocou a palavra MORA no lugar de QUER. A professora faz gesto com a boca e fala: "Hum! eu quero ver isso!" (Diário de campo, 20/02/03).

A cópia é vista pela professora como uma atividade de escrita para ensinar a escrever e não como um meio para conhecer a estrutura textual ou guardar informações, etc. Sabemos que a criança não aprende a produzir escrita copiando, pois copiar é transcrever, e a cópia pela cópia não faz sentido para a criança, assim ao copiar letra por letra, não sabe o que está fazendo. As cópias intermináveis de listas não levam a apropriação da escrita. Mas a cópia pode ser utilizada como uma atividade escolar, desde que seja interessante, fazer sentido para as crianças favorecendo o aprendizado, mas para isso faz-se necessário a intervenção do professor durante a atividade, principalmente para levá-las a compreender certas convenções da escrita como por exemplo escrever da esquerda para a direita.

Concordamos com Ferreiro quando afirma que:

A cópia é apenas um dos procedimentos usados para apropriar-se da escrita, mas não é o único (nem se quer o mais importante). Aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando; aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo, sozinho, exercício de copiar listas de palavras ou letras (1995, p.102).

Em várias situações percebemos que a professora tinha dificuldade em gerenciar o tempo em sala de aula em função do seu planejamento pedagógico, o que ocasionava uma certa desorganização na seqüência das atividades apresentada aos alunos. Vejamos o exemplo:

A professora mostra a folha mimeografada da parlenda e fala: "Todo com esse papel na mão. Quem sabe ler? Vamos ver o que está escrito aí?", e inicia a leitura.

A medida em que a professora lia a parlenda (PISEI NA PEDRINHA), isto, a uma certa distância das crianças, estas em coro repetiam, passando o dedo aleatoriamente em cima das frases escritas.

Ellen acompanhava passando o dedo nas frases escritas de **baixo para cima**.

Após a leitura a professora diz: "Bota o dedo na palavra MAMÃE que eu vou olhar quem acertou".

[...] A professora vai verificar quem acertou e fala: "**Aqui não sabe, aqui não sabe ...**", apontando para algumas crianças que não estavam com o dedo na palavra MAMÃE.

A professora fala: "Vamos lá Markes! Lê acompanhado com dedo, tem que aprender. Já aprendeu aquele Hoje é domingo?". Markes responde: "Sim".

A professora sentada na cadeira fala: "Quero ver quem vai colocar o dedo na palavra certa", e começa a ditar algumas palavras e logo em seguida chama: "Silmara traz o caderno aqui".

Silmara leva o caderno para a professora, esta manda que Silmara aponte com o dedo e leia a parlenda que está colada no caderno.

Na medida em que Silmara ia lendo, seu dedo já estava bem à frente da palavra.[...].

A professora chama o Markes, elogia a organização de seu caderno. Em seguida a professora lê passando o dedo na frase escrita da parlenda e Markes repete (Diário de campo, 24/02/03).

Como vimos, a organização da rotina de trabalho da professora não deixa espaço para as respostas dos alunos, ou seja, não dava tempo para que as crianças pensassem sobre o objeto do conhecimento e tampouco considerava as diferenças de ritmo dos alunos. Utilizava as hipóteses de leitura como recurso para categorizar os alunos "Aqui não sabe, aqui não sabe ...". Ao nosso ver as hipóteses conceituais dos alunos devem estar a serviço de um planejamento que considere estas hipóteses e ao mesmo tempo atenda às necessidades de aprendizagem.

Na condução desta atividade, os objetivos não estavam claros se era para o aluno aprender as convenções da leitura esquerda para direita, de cima para baixo, ou se era pelo simples prazer de ouvir a leitura de um texto. Porém se a proposta da professora se referia ao primeiro caso, ao ler a uma certa distância dos alunos, como estes poderiam perceber certas convenções?

No que se refere à direção convencional que orienta a leitura de um texto, Ferreiro e Teberosky enfatizam que:

não é suficiente saber o que é a esquerda e a direita, o que é acima e abaixo numa página. Faz falta, além disso, que algum informante tenha transmitido esta informação, seja verbalmente ou tendo lido textos às crianças, enquanto assinalava com o dedo as palavras lidas (1991, p.58).

No oitavo dia de observação, que quando os alunos foram convidados a fazerem a leitura individual da parlenda, apresentavam um certo descontentamento, quando não conseguiam ler o texto apontado pela professora. Este fato se dava pela intervenção desestimulante por parte da professora quando corrigia os "erros":

A professora senta em uma carteira e fala: "Vou chama de um por um aqui perto de mim, vem aqui Susane".

Susane se aproxima da professora e esta pede que leia a parlenda: PISEI NUMA PEDRINHA... Susane lê a parlenda passando o dedo em cima do texto.

A professora chama: "Cleison vem aqui!". Cleison tenta ler as palavras, e a professora faz a leitura para ele acompanhar.

[...] A professora chama Marcos Aurélio. Este lê a parlenda enquanto a professora vai passando o lápis em cima das frases.

A professora chama Junior. Este vai e lê a parlenda trocando a ordem das frases e a professora pergunta: "Aqui é papai?". As crianças que estão ao lado respondem em coro: "Mamãe!!". Todas as crianças estão muito atentas à leitura esperando sua vez.

[...] A professora vira para Jackson e fala: "Agora é tu". Jackson não faz a leitura e a professora diz: "Não acredito que você não sabe". Então a professora lê e Jackson repete com a ajuda de Karol que está ao lado.

A professora levanta e manda que as crianças sentem [...] (Diário de campo, 25/02/03).

Nota-se na prática da professora que esta, mais uma vez, estava preocupada em cumprir o planejamento do dia, do que garantir aos alunos momentos onde estes vivenciassem o papel de leitores, pois a participação em atos de leitura contribui para a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita, bem como para conhecer as especificidades dos diferentes tipos de textos, favorecer aprendizagem das convenções da escrita, etc. Este momento em que os alunos tentavam ajustar o que estava sendo falado com que estava escrito ficou empobrecido com a

intervenção da professora, quando não colocou problemas que ajudassem os alunos a refletirem sobre as partes escritas e que estes também vissem na leitura algo interessante e desafiador.

Nesta perspectiva a escola,

deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja, escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo: tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 1995, p.102).

Em várias situações de aprendizagem percebemos que a professora não levava em conta a escrita pré-silábica e silábica dos alunos. Tomamos como exemplo o último dia de observação para ilustrar as situações de escrita vivenciadas pelos alunos no contexto da sala de aula:

João Vitor escreve embaixo da figura da bicicleta: IBCE, e do desenho do avião: AIOA, embaixo do desenho da pipa escreve PIPA. A professora se aproxima de João Vitor e pega a tarefa dele que tinha apenas os desenhos e troca por outra que tem um banco de dados.

João Vitor aponta para a palavra AVIÃO e pergunta para a professora: "Essa aqui é avião".

A professora pergunta: "O que é isso?", apontando para o desenho do avião.

[...] Silmara escreve embaixo do desenho do pião a palavra BOLA, do desenho da peteca a palavra PETECA, do desenho do avião a palavra CARRINHO, para o desenho do bambolê a palavra PIÃO, para o desenho do patins a palavra AVIÃO, para o desenho do carrinho a palavra PIPA, para o desenho da bola a palavra FUTEBOL, para o desenho da pipa a palavra PIPA, para o desenho da boneca a palavra BONECA, ou seja, ela escreve as palavras na ordem que aparece no banco de dados por exemplo : BOLA –PETECA – CARRINHO – PIÃO – AVIÃO – PIPA – PATINS – BAMBOLÊ – BONECA

Silmara vai mostrar a tarefa para a professora e esta fala: "Ta errado, apaga e conserta".

Silmara apaga a tarefa e volta a escrever. Depois mostra para a professora e esta diz: "Aqui é avião? Não! é bambolê, vai lá e corrige".

A professora vira-se para nós e diz: "Agora é que estou descobrindo ela, ela é boa..", se referindo a Silmara.

Silmara após escrever mostra novamente a tarefa para a professora. Esta pergunta: "isso aqui é o que? Patins? Que bagunça é essa aqui? Escreveu PABIBI, vai apagar e fazer correto".

[...] Susane escreve PIPA embaixo do desenho do PIÃO, embaixo do desenho de peteca escreve POC (Diário de campo, 06/03/03).

Embora os alunos não escrevam alfabeticamente é importante garantir a estas situações onde possam escrever e interpretar seus escritos utilizando os conhecimentos que dispõem. Contudo a professora parece desconhecer as hipóteses conceituais de escrita que as crianças têm, pois no momento em que estas tentam escrever como acham que devem a professora considera estas escritas erradas.

Nesse sentido concordamos com Ferreiro quando enfatiza que a organização cognitiva desses diferentes modos de representação faz-se da mesma maneira que qualquer esquema assimilador, ou seja, absorvendo dentro do possível, a informação dada, uma vez que, em toda informação disponível, a não assimilável fica excluída, e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio, isto é, quando as crianças tentam compreender as informações, elas necessariamente transformam os conteúdos recebidos. "O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo "alfabetizado" de ver a escrita, que parece caótico à primeira vista" (FERREIRO, 1998 p. 10).

Ainda a respeito das produções espontâneas das crianças, Ferreiro completa que:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas [...]. Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (1995, p.16).

Durante o período de observação, constatamos no espaço da sala de aula a dificuldade que a professora tinha em conduzir o processo de alfabetização, pela confusão que se estabelece nas concepções que orientam a sua prática diária. Podemos confirmar com seu discurso:

**Professora Y:** Nossa! É muito difícil alfabetizar. É só quando a criança passa por várias etapas, principalmente quando ta na pré-silábica, na silábica. Dá muito trabalho até a gente desenvolver essa criança até chegar na ordem alfabética. Eu encontro dificuldade. Mas com esses textos que hoje em dia a gente está trabalhando no construtivismo, com coisas práticas no dia a dia com material concreto e com o desenvolvimento deles, da televisão e no mundo da comunicação em que a gente vive. Então eu acho difícil. Mas nada é impossível tudo a gente consegue (Entrevista, 29/03/03).

Na fala da professora podemos perceber que esta tem dificuldade em alfabetizar e acredita ser construtivista na condução do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, porém sua prática diária não demonstrou isso.

Quanto a vontade de aprender da professora concordamos com Ferreiro quando diz que “é indispensável que continue tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sua sala de aula, que se anime a experimentar coisas sem ter estereótipos como referência” (2001, p.123).

Portanto, para promover o ensino aprendizagem numa perspectiva construtivista é importante o professor compreender os processos internos acerca da aquisição da leitura e da escrita por qual passa as crianças para poder intervir de forma a garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

## CONCLUSÃO

A questão em torno da qual se desenvolveu a análise neste trabalho é a de compreender nas diversas situações de ensino aprendizagem que espaço é oferecido para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula, embasadas nas concepções de Emília Ferreiro numa perspectiva construtivista, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa. Esta nos possibilitou relacionar as implicações da transposição da teoria construtivista à prática pedagógica.

É interessante destacar a inegável contribuição da psicogênese da língua escrita, voltada ao construtivismo piagetiano para a condução do processo de alfabetização no ambiente escolar. Haja vista que, nesta concepção a criança é o centro do processo, é um ser ativo que constrói seu conhecimento, elabora suas hipóteses no ato da construção da leitura e escrita, é desafiada a resolver problemas interagindo com/sobre o objeto. Isto não quer dizer que as crianças se alfabetizem sozinhas é preciso uma prática pedagógica que der conta de compreender o desenvolvimento das idéias que a criança tem sobre a leitura e a escrita como um processo evolutivo, a partir daí intervir eficazmente criando espaço para que os alunos possam interagir, socializar, produzir e mostrar o que sabe sobre a leitura e a escrita.

Desta forma, ultrapassando as concepções que têm norteado as ações pedagógicas sobre o aprendizado da leitura e escrita é que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita possibilitaram conhecermos os caminhos que as crianças percorrem para atingir o domínio da língua escrita. Portanto, proporcionar situações didáticas que buscam a interação continuamente à formulação e reformulação de hipóteses conceituais, articula-se o

sujeito cognoscente real com o objeto do conhecimento, sendo este, a língua escrita elaborada historicamente pelo homem. Assim é necessário que se ofereçam situações de aprendizagem que levam os alunos a compreender o sentido e a importância da língua escrita na sociedade letrada em que estão inseridos.

Nas análises realizadas foi possível constatarmos que o conhecimento que a professora tem sobre a teoria construtivista é muito confuso, por não estabelecer claramente os limites entre uma prática fundada no construtivismo e uma prática tradicional de alfabetizar, além disso é possível afirmarmos que na prática diária da professora na condução das atividades apresenta implicações pedagógicas que impede que os alunos avançassem na compreensão do complexo sistema alfabético de escrita.

Concluimos, que o espaço para a construção da leitura e escrita em sala de aula era muito limitado por várias razões que explicam, pois a professora dava maior ênfase ao método, e este estava pensado para "os que sabem"; apresentava a escrita como algo imutável que deveria ser apenas recebido nunca transformado, não promovia conflitos cognitivos que levassem os alunos a pensar e modificar suas hipóteses conceituais sobre a leitura e escrita; não levava em conta o "erro" do aluno como "erro construtivo", pois não percebia que estes "erros" são necessários para que o aluno se aproxime cada vez mais da escrita convencional. Assim, o aluno ocupa posição secundária, ou seja, o sujeito que aprende praticamente desaparece porque é reduzido a um conjunto de habilidades (perceptivas, auditivas, visuais, etc.), isto é, aquele que vai acumular os conteúdos obedientes e passivos, diante de seu único interlocutor, o professor, condutor e controlador do fazer pedagógico.

Portanto, é necessário que a ação pedagógica se direcione para o educando e o professor como organizador das situações de ensino aprendizagem deve garantir aos alunos a aquisição da leitura e a escrita voltada para o valor social e a importância que esta tem na sociedade letrada em que estão inseridos.

A preocupação da professora com o tempo quantitativo, se sobressaía à flexibilidade da duração do tempo que as crianças precisavam para realização das atividades propostas, o que ocasionava uma ruptura no processo de aprendizagem.

No entanto, quando se assume uma visão construtivista da aprendizagem o sujeito é o centro do processo, a proposta pedagógica deve ter como fio condutor a resolução de problemas e as atividades propostas devem responder as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Hoje se busca a aprendizagem coletiva e simultânea da leitura e escrita e isto pode acontecer no espaço de sala de aula, mediante a organização de agrupamentos produtivos, que possam garantir a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, desde que seja respeitado o desenvolvimento cognitivo de cada aluno, promovendo assim, desafios na construção de novas formulações de hipóteses conceituais. É importante mencionar que a problematização nesta situação didática é um dos meios de intervenção importante do ponto de vista pedagógico. Pois é através dos conflitos cognitivos que ocorre a aprendizagem.

Assim, é imprescindível que qualquer inovação pedagógica volta para aprendizagem da leitura e escrita deve dá conta de que o problema principal a resolver é ajudar o aluno a compreender as regras e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

O ato da leitura no contexto da sala de aula é reduzido a um simples mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito e poucas vezes os alunos eram solicitados a fazerem a leitura de suas próprias escritas e quando isto acontecia se dava pela memorização e repetição de um modelo correto. A professora ao recorrer a essa técnica tradicional tornava o processo de alfabetização mecânico e repetitivo. Entretanto a aprendizagem da leitura e escrita se dão a partir da reflexão para a compreensão das regras e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Uma prática pedagógica na condução do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita que não oferece espaço para esta finalidade e não leva em conta o aspecto central da alfabetização (como o aluno aprende), dificulta o processo dessa aprendizagem.

Portanto, reconstruir toda a prática pedagógica numa perspectiva construtivista a partir de um novo paradigma teórico, significa conhecer esta teoria para que a escola possa ter sustentação as questões inerentes à aprendizagem, pois em se tratando do ensino aprendizagem da leitura e escrita é lendo e escrevendo que se aprende a ler e a escrever, e para isto, faz-se necessário oferecer espaço para que essa aprendizagem aconteça.

Esperamos que esse trabalho, possa contribuir de uma certa forma para uma reflexão da prática diária do professor, uma vez que, esta levará a uma construção consciente e significativa, principalmente se acreditar que a criança aprende (pensando, errando, construindo e socializando) e não reproduzindo um modelo apresentado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999 (Série Princípios).

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau Série formação; v.16).

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi –bó –bu**. São Paulo: Scipione, 1998 (Pensamento e Ação no Magistério).

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita e educação:** Conversas de Emília Ferreiro como José Antonio Castorina, Daniel Goldín e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre Alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995 (coleção Questões de Nossa Época; v.14).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 13).

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 29).

## OBRAS CONSULTADAS

FAZENDA, Ivanir (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez , 1997 (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola; v.11).

LUDKE, Mega e ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (org.). **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 47 ).

ANEXO A - Diário de Campo

ANEXO B - Entrevista

**Diário de campo****Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)****Data: 10 de fevereiro de 2003 – segunda-feira****31 crianças presentes na aula.**

Chegamos na escola às 13h20min, ao chegarmos na sala a professora estava com alguns pais que haviam trazido seus filhos; aguardamos alguns instantes até que a professora pudesse nos dá atenção, ela veio até a porta e nos apresentamos a ela e falamos de nossa pesquisa, a professora perguntou: "Vocês vieram só observar ou vão me ajudar?", respondemos a ela que devido o nosso tipo de pesquisa não podíamos ajudá-la. A professora então, pediu que entrássemos. Entramos e nos sentamos no final da sala.

A sala de aula é ampla, bem iluminada, porém com pouca ventilação; as carteiras são adequadas às crianças, aquelas ficam enfileiradas, ora separadas de um lado e do outro da sala, ora em forma de "U"; a mesa da professora fica no canto direito da sala próximo a um armário de aço de duas portas utilizado para guardar os materiais didáticos; ao fundo da sala um outro armário de aço e algumas carteiras amontoadas; próximo à porta um ventilador grande de pé; quadro de giz. Existem ainda alguns materiais expostos na sala como: cartaz com os nomes das crianças, um outro com lista de brinquedos e brincadeiras; o alfabeto desenhado na parede acima do quadro de giz; colocadas na parede algumas atividades feitas pelas crianças; um mural de avisos, além de um gravador portátil (minisystem). O ventilador e o gravador são da professora.

No quadro está escrita a pauta do dia:

**ATIVIDADE PERMANENTE**

- CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA PARLENDA
- PINTURA DO NOME
- CRUZADINHA
- LEITURA COMPARTILHADA (CONTO)

Depois que os pais saem da sala a professora dirige-se à turma gritando: "Boa tarde!!!".

As crianças respondem em coro: "Boa tarde!!!".

A professora grita novamente: "Boa tarde!!!".

As crianças novamente em coro respondem: "Boa tarde!!!". Desta vez bem mais alto.

A professora diz: "Vamos cantar!", e começa a cantar acompanhada pelas crianças: "Boa tarde professora como vai? A nossa amizade nunca cai. Faremos o possível para sermos bons amigos. Boa tarde professora como vai? A nossa amizade...".

No meio da música a professora percebe que tem uma aluna chorando então fala: "Não precisa ter medo da tia..., a tia não é bicho não, ela não morde".

A professora pergunta para as outras crianças: "A tia é bicho?".

A resposta dada pelas crianças vem em coro: "Não!!!"

A aula foi interrompida por dois pais que havia trazido seus filhos e não sabia qual era a sala que eles iam estudar. A professora vai atendê-los dizendo: "Esses meninos não são dessa sala!".

A professora retorna à aula. Dirige-se até onde estamos sentadas e nos pergunta: "Vocês sabem se realmente a sala é essa?".

Nossa resposta é que sim.

A professora indaga novamente: "Porque vocês não observam a outra sala?".

Então falamos o porque tínhamos escolhido a turma dela, e qual era o objetivo de nossa pesquisa.

Um aluno interrompe nossa conversa e pergunta: "Quem são essas mulher?".

A professora responde: "São universitárias, professoras que vieram para observar vocês, o que vocês estão fazendo, construindo, vão ficar de olho" (pega no próprio olho abrindo-o e mostrando para o aluno).

A professora vira para a turma e diz: "E hora da oração. Hoje a oração é sobre o nascimento de Jesus. Vocês sabem quem é Jesus?".

Algumas crianças respondem em coro: "É o filho de Deus!"

A professora completa: "Isso mesmo! é o Espírito Santo!..." .

A professora liga um pequeno gravador portátil e diz para as crianças: "Fiquem quietas! Escutem com atenção! A oração é para ouvir com muita atenção!".

Durante a oração duas meninas brincam em suas carteiras, um outro brinca com um boneco, mais a frente tem outros três conversando....

Quando termina a oração, a professora desliga o som e fala: "Olha vocês não estavam prestando atenção... Vocês não sabem ouvir?".

A aula foi interrompida novamente por uma mulher que chega à porta da sala perguntando que sala era aquela.

A professora responde de onde está: "Essa sala é do 1ª ano do 1ª ciclo".

A professora retorna à aula falando: "Sexta feira um coleginha trouxe um boneco para a sala, era um daqueles que vocês gostam...".

Uma das crianças que esta no final da sala responde: "Power ranger!".

A professora: "É desse ai mesmo... Power ranger!... O boneco sumiu... isso não é certo... Um dia... o ano passado a tia trouxe uns brinquedos para a sala e alguém levou para casa, então eu pedi que se alguém tivesse levado por engano trouxesse e colocasse na minha mesa... No outro dia apareceu em minha mesa. Se alguém! Se alguém! Tiver levado, traga amanhã e coloque na mesa... Não precisa dizer que levou... Só coloque na mesa....".

A professora vai até a mesa, pega um livro e vira-se para a turma e diz: "Eu passei para casa algumas adivinhações... Quem é que sabe me responder? Qual é o maior inimigo da saúde?".

As crianças respondem: "É a doença!".

A professora fala outra adivinha: "Não sou rei mas uso coroa, o que sou?".

As crianças em coro completam: "Abacaxi!".

A professora diz: "Vou passar outra adivinhação para casa." É meu, mas meus amigos usam mais que eu... O que é?", as crianças não respondem então a professora diz: "Agora vou falar outra... Plantei uma cenoura....".

As crianças completam em coro: "... no meu quintal....".

A professora diz: "Nossa, mais estão bons na parlenda! Falem outras...". Porém, as crianças não respondem e a professora continua: "Nos começamos a parlenda a semana passada qual era?".

Algumas crianças respondem: "Hoje é domingo do pé de cachimbo...", falando toda a parlenda.

A professora diz: "Hoje nós vamos trabalhar a construção textual da parlenda, pintura do nome, cruzadinha e leitura" (apontando com o dedo para o quadro de giz estava escrita a pauta do dia) e continua falando: "Vou ligar o som e vocês vão ficar ouvindo a música e cantando enquanto vou buscar o mimeógrafo para rodar as tarefinhas...".

A professora utiliza essa atividade para informar que neste dia vão trabalhar com a parlenda.

A professora sai da sala. Algumas crianças gritam, outras saem da sala, enquanto algumas ficam sentadas e outras sobem nas carteiras.

Após alguns minutos a professora retorna com o mimeografo, coloca-o na mesa e começa a mimeografar as tarefas da parlenda. Logo que termina de mimeografá-las, recorta frases das mesmas e diz: "Nós vamos colocar na ordem correta... quero que vocês fiquem em duplas para fazerem as tarefas..." (a tarefa consistia em ordenar a parlenda hoje é domingo).

Jonh Pablo pergunta: "É para ajudar o colega né tia?".

A professora responde: "Sim...".

A professora diz: "Só a cola em cima da carteira...".

A professora direciona a formação das duplas ao mesmo tempo em que vai recortando as frases da parlenda. Em seguida vai entregando para as duplas juntamente com uma folha de chamex.

Jonh Pablo e Junior colam as frases da parlenda, mostram para a professora que está perto das carteiras deles e perguntam: "Ta certo tia?".

A professora se dirigindo para nós diz: "Esses eram meus alunos no ano passado... Se todos fossem assim dava para fazer um trabalho selecionado.... Agora aqueles dois ali não vão fazer nada...", se referindo a outra dupla.

A professora retorna à mesa, continua a recortar as frases. Na medida em que vai recortando vai entregando para as outras duplas, juntamente com as folhas de papel em branco.

A professora se dirigindo para nós e diz: "É tudo difícil... não tem cola, não tem tesoura... por isso é preciso eu cortar...". (a professora se refere a falta de material didático).

A professora pára o que estava fazendo. Distribui algumas tarefas sem recortar para as crianças que sentadas sozinhas.

Para esta atividade formou-se sete duplas e um trio, o restante das crianças continuam sentadas sozinhas, para estas a professora entrega uma folha com o texto da parlenda contendo desenhos.

A professora chega perto de Cairo que está sentado sozinho e diz: "É para pintar!... vamos ler!".

A professora lê a parlenda Hoje é domingo transcorrendo o dedo sobre as palavras escritas e Cairo repete o que a professora lê, porém olhando para os desenhos que estão ao lado do texto.

A professora vai até a carteira de Denilson que também está sentado sozinho e diz: "Vamos ler! hoje é Domingo do pé de cachimbo....".

A professora inicia a leitura e Denilson repete a oralização da professora olhando para os desenhos que estão ao lado do texto.

A professora anda de carteira em carteira olhando o que as crianças estão fazendo.

Karol e Jéssica chamam a professora.

A professora pergunta: "Quem é que ta me chamando? Ah! é vocês! ... o que é?".

Karol que está em dupla com Jéssica, diz: "Olha tia!". Mostrando a tarefa que fizeram.

A professora diz: "Eta! Mais vocês tão sabida... colocam certo.... agora cola aqui..." (apontando para o local da parede onde as atividades seriam coladas).

A professora retorna para sua mesa e vai recortar mais frases da parlenda HOJE É DOMINGO. Ao terminar vai até as carteiras de Marcos e Felipe que estão sentados em duplas e pede que eles leiam as frases da parlenda que ordenaram. Estes tentam ler algumas palavras falando sílaba por sílaba, mas a professora não espera que eles continuem com a leitura e lê o restante da parlenda pedindo que os acompanhem na leitura. Marcos e Felipe lêem juntos com a professora. Após a leitura a professora pega a tarefa de Marcos e Felipe e escreve "parabéns" e diz: "Agora cole na parede. Vamos ver! Quem são os vice-campeões? Porque Marcos e o Felipe já são os campeões" (dirigindo-se a turma).

Luis que estava formando dupla com Elias, leva a tarefa com as frases ordenadas e mostra para a professora, esta coloca "parabéns" e diz: "Parabéns! Vocês são os vice-campeões". Nesse momento a professora inicia outra atividade, sem que todos tenham concluído esta.

A professora vira-se para a turma e diz: "Vou escrever uma frase no quadro e vamos ver quem é que ler...".

A professora vai até o quadro e giz e escreve a frase: HOJE É DOMINGO. Logo que termina, volta para a mimeografar o restante das tarefas.

Mais uma dupla termina de ordenar as frases da parlenda e vão mostrar para a professora, esta olha e diz: "Vai colocar os nomes...".

Junior e Jonh Pablo retornam para suas carteiras e vão escrever os seus nomes na tarefa, depois levam novamente para professora corrigir, e ela diz: "Vocês colou

uma em cima da outra, vá sentar e depois eu vou te ensinar como é ...". Porém a professora não cumpriu o que havia falado.

A professora vira-se para a turma e diz: "Preste atenção! o nome que eu falar... não é para conversar..." . Em seguida volta-se para o quadro e continua a escrever a parlenda.

HOJE É DOMINGO  
PÉ DE CACHIMBO  
CACHIMBO É DE OURO  
QUE BATE NO TOURO  
O TOURO É VALENTE  
QUE BATE NA GENTE...

A professora ao terminar de escrever a parlenda diz: "Hoje quero uma leitura coletiva...".

A professora vai apontando para as palavras escrita no quadro e lê prolongando as sílabas: "Hoje é domin... go, pé de cachim...bo....". Algumas crianças acompanham repetindo, outras ficam brincando e o restante conversando e/ou quietas.

A professora mostra a palavra "QUE" da parlenda escrita no quadro e diz: é só dizer a palavrinha "Q" que é igual a "QUE". (A professora fala a palavrinha "Q" apontando com o dedo a letra "Q" desenhada na parede acima do quadro de giz).

A professora interrompe a leitura "coletiva" e diz: "Marcos! quem é Marcos aqui? leia a palavra...". Apontando para a palavra DOMINGO, escrita no quadro.

Alguém responde.

A professora diz: "É o Marcos!".

Marcos fala: "É domingo!!!".

A professora diz: "Parabéns, Marcos!!!".

A professora pergunta: "Luis que palavra é essa?", apontando para a palavra HOJE.

Luis não consegue ler.

A professora se dirige para Markes e mostra a palavra VALENTE escrita no quadro e pede que ele leia.

Markes fala a primeira palavra da parlenda - HOJE- então ela vira-se para Nilson e aponta a palavra TOURO e Nilson não consegue ler.

A professora diz: "Nilson e Markes perdendo para Marcos! Não acredito!...".

A professora pede às crianças que leiam junto com ela, e começa a ler apontando para as palavras escritas no quadro, enquanto algumas crianças repetem e outras apenas abrem a boca fazendo gestos de que estão lendo.

Ao terminar a leitura a professora pede às crianças que coloquem os cadernos em cima das carteiras, enquanto ela recorta uma tarefa mimeografada de lista de brinquedos e brincadeiras.

Nesse instante a aula é interrompida pela diretora da escola que conversa com a professora. Depois ela vem conversar conosco.

A diretora se retira da sala e a professora passa de carteira em carteira colando nos cadernos das crianças a tarefa que ela havia recortado. Enquanto isso Jéssica aponta o lápis, Cairo brinca com um boneco que trouxe, Elias, Marcos e Marcelo pintam uns desenhos que tem na tarefa da parlenda....

A Supervisora entra na sala sem pedir permissão e fala com a professora alguns minutos e se retira logo em seguida.

A professora continua colando a lista de brinquedos e brincadeiras nos cadernos das crianças e chega perto de Marcelo e diz: "Você tem que fazer se não vai acontecer igual no ano passado, ficou o ano todo e não aprendeu nada ...". Diante da fala da professora Marcelo ficou quieto e com expressão facial triste.

A professora continua falando agora para toda a turma: "A tia vai entregar os crachás ....".

Nesse instante Jonh Pablo reclama que Marcos lhe bateu e a professora diz: "Eu acho que é você que procurou! Marcos, pede desculpas para o colega!".

A professora mostrando a folha que está em sua mão fala para a turma: "Eu coloquei uma folhinha no caderno de vocês, então vamos ler.... aqui... nós vamos fazer a leitura todo dia...".

Logo em seguida, no centro da sala, a professora lê em voz alta a lista de brinquedos e brincadeiras.

Ao terminar de ler, a professora vai até um armário que está no canto da sala ao lado de sua mesa, pega umas fichas com os nomes dos alunos.

A professora coloca as fichas com os nomes dos alunos no chão formando um círculo, depois pergunta: "Aí tem Brenda? Quem é Brenda aí?".

Ninguém responde.

A professora então pergunta: "A Jéssica tá aí?".

Algumas crianças respondem em coro: "Tá!!!".

Logo em seguida a professora chama todos os alunos: "Venham para cá e olha. Quem não era meu aluno, não tem o nome aqui". Depois que as crianças se aproximam da professora Denilson pega a ficha com seu nome e a professora diz: "Não é hora de pegar. Eu mandei só olhar. Coloque o nome lá". Em seguida a professora fala: "Agora vão sentar no seu lugar. Eu quero ver se a Karol vai pegar o nome da Ingrid!".

Depois que as crianças retornam para seus lugares a professora diz: "A tia vai fazer a chamada e cada um vem pegar o nome".

A professora senta ao lado de sua mesa e inicia a atividade chamando: "Amanda Vieira pega o nome!".

Amanda não identifica o nome e a professora diz: "Na hora da explicação tava era correndo, vai sentar no seu lugar!".

A professora chama: "Karol vem pegar o nome...".

Karol pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e retorna para a carteira levando a ficha com o nome.

A professora então diz: "Parabéns para ela, ela acertou!".

A professora chama: "Cairo vem!".

Cairo pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e retorna para sua carteira levando a ficha com seu nome.

A professora diz: "Parabéns! Cairo acertou".

A professora chama: "Cleison!".

Cleison pega a ficha com o seu nome e retorna para a carteira levando a ficha com seu nome.

A professora diz: "Cleison acertou!".

A professora chama: "Denilson venha!".

Denilson pega a ficha com o seu nome, mostra para a professora e retorna para a sua carteira levando a ficha.

A professora diz: "Denilson acertou! Parabéns!".

A professora chama: "Edieine!".

Edieine pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e retorna para a carteira levando a ficha.

A professora diz: "Parabéns Edieine! Acertou!".

A professora chama: "Ellen! Vamos vê como é que a Ellen vai se sai!".

Ellen pega uma ficha qualquer, mostra para a professora e esta pergunta: "É esse?", e manda que Ellen procure, então diz: "A Ellen não se achou, mas da próxima vez...".

A professora chama: "Felipe!".

Felipe pega a ficha com seu nome e mostra para a professora e retorna para sua carteira.

A professora diz: "Parabéns Felipe!".

Nesse momento a aula é interrompida por uma moça que fica conversando com a professora.

José vai até a mesa da professora, interrompendo a conversa entre ela e a moça e diz: "Eu sei meu nome", pega a ficha com seu nome que está no chão e mostra para a professora, esta não lhe dar atenção.

A moça se retira da sala.

A professora retorna para a atividade e chama: "Ingrid!".

Ingrid pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e esta diz: "Deixa eu ver? Palmas para a moça bonita que acertou o nome".

A professora chama: "Jéssica vem!".

Jéssica pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e fala: "Meu nome tem dois 's'".

A professora diz: "E ela ainda faz referência! Parabéns, palmas bem forte".

A professora chama outra criança: "Pablo, agora vem o Pablo".

Pablo vem e pega a ficha com o seu nome, mostra para a professora e esta diz: "Parabéns!".

A professora chama: "Júlio vem!".

Júlio vem e pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e esta diz: "O bebê da sala! Parabéns! Ele pegou o nome dele".

Tocou a sirene para o recreio às 15h45min, as crianças saem em fila para merendar.

Às 16h05min a turma retornou para a sala de aula. A professora chamou todos para se refrescar em frete do ventilador.

Jéssica pede para beber água e a professora diz: "Não! O recreio é para beber água e fazer xixi e merendar, agora já acabou!".

A professora retorna a atividade que havia interrompido na hora do recreio e começa por chamar mais uma criança.

A professora chama: "Júlio!".

Júlio pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e esta pergunta: "Qual a primeira letra?".

Algumas crianças respondem: "J".

A professora pergunta: "E a última de seu nome?".

Novamente apenas algumas crianças respondem: "O".

A professora chama: "Luis!".

Luis pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e esta diz: "Luis acertou, palmas para ele".

As crianças batem palmas.

A professora pergunta: "Qual a primeira letra do nome dele?".

Algumas respondem: "L".

A professora pergunta: "É a última?".

Novamente umas quatro crianças respondem: "S".

A professora chama: "Marcos!".

Marcos pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e esta diz: "Esse menino é demais!".

A professora chama: "João Lucas!".

João Lucas pega a ficha com seu nome, mostra para a professora e esta diz: "Eta! João Lucas!".

A professora pergunta: "Qual a primeira letra do nome João Lucas?".

Um seis crianças respondem em coro: "J".

A professora pergunta: "E a última?".

Novamente algumas crianças respondem: "S".

A professora diz: "Tem dois nomes ali... Quem faltou? Ellen vem pegar teu nome".

Ellen pega a ficha com seu nome, mostra para a professora.

A professora chama: "Amanda!".

Amanda pega a ficha com seu nome e mostra para a professora.

A professora diz: "Faltou Montereí, o Marcelo, a tia ainda vai fazer a de vocês".

A professora diz: "Agora peguem a ficha com o nome e escrevam o nome no caderno, bem bonito para aprender escrever o nome".

A professora pega os cadernos de João Paulo, de Marcelo, de Michael e escreve o nome de cada um para que eles copiem embaixo.

Neste momento apenas algumas crianças escrevem seus nomes, o restante da turma brinca e conversa.

A professora sai da sala, retorna depois de cinco minutos e diz: "Coloquem os cadernos em cima da mesa para eu corrigir".

Ellen escreveu algumas letras achando que era seu nome e a professora diz para apagar e escrever igual ao da ficha.

A professora chega perto da carteira de José e pega na sua mão para ajudá-lo a escrever o nome dele.

A professora vai até sua mesa, pega um livro de história – Rapunzel - e chama as crianças para que sentem no chão em sua volta. Então pergunta: "Por que estamos sentados aqui no chão?".

Jéssica e Edieine respondem: "Para ler".

A professora começa mostrando o livro de história e questiona: "Que história é essa?".

As crianças respondem em coro: "Rapunzel!!!".

A professora reclama com alguns alunos que estão muito próximo a ela, dizendo que vai mandá-los para suas carteiras.

A professora mostra o livro para as crianças para que elas vejam as figuras e começa a ler: "Era uma vez uma menina muito bonita..... que vivia i...so...la...da e triste no alto de uma torre...".

A professora de Educação Física chega e interrompe a história e chama as crianças para a aula.

As crianças levantam e saem correndo.

A professora nos informou que a aula de Educação Física era a última e que quando elas terminassem já era hora de ir embora.

Até no momento de nossa saída a professora não fez nenhum registro pessoal das atividades desenvolvidas em sala.

## Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 12 de fevereiro de 2003 – quarta-feira.

29 crianças presentes na aula

Chegamos a escola às 13h25min, a professora na sala aguardava as crianças. As carteiras estão dispostas em dois grupos de um lado e do outro da sala. A professora já havia escrito em um lado do quadro de giz a pauta do dia:

## ATIVIDADE PERMANENTE

- LEITURA DA PROFESSORA
- ATIVIDADE ESCRITA NO  DE GIZ
- ATIVIDADE MIMEOGRAFADA
- TAREFA DE CASA.

Do outro lado do quadro de giz está escrito GRUPO B e no centro do quadro está escrito GRUPO A.

Perguntamos se o gravador era dela ou da escola. A professora responde que é dela, inclusive o ventilador de pé e explica, que o da escola foi roubado.

A professora explica para nós a arrumação da sala naquele dia: “Separei as carteiras de um lado e do outro, do lado B os alunos que eram do ano passado, do lado A os novatos”.

A professora se dirigindo às crianças, fala: “Quem é do lado B, do lado B e quem é do lado A, do lado A”.

Chega um aluno e se dirige para o lado A e a professora diz: “Para aquele Ai!... ali... você já estudou o ano passado, esse lado é para quem não estudou...”.

A professora começa a revistar as mochilas das crianças para olhar se os lápis de cor de João Vitor estão em uma das mochilas e vai dizendo: “Vamos vê se os lápis de cor do João Vitor está aqui dentro por engano...”, e continua revistando todas as bolsas.

Neste momento chegam mais crianças acompanhadas pelas mães que ficam um pouco na sala esperando que seus filhos/filhas fiquem acomodados.

A professora pede que as crianças tirem a tarefa de casa da bolsa e depois vai conversar com a mãe de um aluno.

A professora começa a recolher as tarefas vai olhado e falando. "Cadê o nome e a data, Amanda? Júlio César cadê a tarefa?".

Chega a porta da sala um pai de um menino perguntando se ele é daquela sala. A professora vai até a porta e diz que vai acompanhá-los até a secretaria. E sai da sala.

As crianças ficam sentadas em suas carteiras conversando uma com as outras.

Amanda e Ingrid ficam olhando uma atividade que está colada na parede e Amanda pergunta que letra é essa apontando para a letra H e Ingrid responde que é A.

A professora retorna após alguns minutos acompanhada pelo aluno.

A professora troca dois alunos de lugar por estarem conversando.

A professora começa a cantar acompanhada por alguns alunos:

"Boa tarde! Oh! Professora! Boa tarde com muito amor,  
deixei a mamãe em casa, agora seu aluno sou...".

Boa tarde professora como vai...".

A professora pára de cantar e fala: "Ah! Não vou cantar só... querem cantar ou fazer a tarefa?".

As crianças respondem em coro: "Cantar!!!".

Todos cantam: "Atirei o pau no gato to to...".

Logo em seguida: "Borboletinha ta na cozinha, fazendo chocolate para a vizinha....".

A professora diz: "Vamos cantar mais uma". E começa a cantar, seguida pelas crianças: ".... perto da casa tem uma árvore, perto da árvore tem uma ponte...", fazendo gestos, algumas crianças acompanham.

A professora diz: "A hora de ouvir a palavra de ....".

A crianças completam: "...Deus!".

A professora diz: "É para ouvir, não é para conversar... se conversar vai para a secretaria... ficar bem longe". A professora então liga o som, começa a tocar a história do evangelho do nascimento de Jesus. Quando termina a professora diz: "Essa nós ouvimos ontem e hoje, agora escutem a de hoje!". Liga o som novamente e começa a tocar a história sobre a visita dos três reis magos. Quando termina desliga o som e diz: "Olha vocês escutem o 1º o 2º o 3º o 4º e o 5º capítulo, que sexta-feira nos vamos comentar, sexta é aula de religião".

A professora diz: "Michael na hora da palavra de Deus não tem que dá vontade de fazer xixi, agente tem que se governar... o corpo é a gente que governa...".

A professora vai até o quadro e diz: "Vou escrever desse lado para o grupo B e desse para o grupo A".

A professora fala de dirigindo a nós: "Desse lado do grupo A é os "que não sabem", e desse lado do grupo B é os "que sabem"...", esticando o braço direito para um lado e o braço esquerdo para o outro.

A professora começa a escrever no quadro do lado do grupo A, para cada um copiar no caderno e ligarem, ex:

HOJE	TOURO
PÉ	OURO
BATE	BATE
OURO	PE
TOURO	HOJE

Logo que termina a professora diz: "Agora é para o grupo B".

E começa a escrever do lado do grupo B, para que cada um copie no caderno.

1º COMPLETE

DO ___ ING ___	C ___ CH ___ M ___ O
___ A ___ I ___ O	E D ___ O ___ U ___ RO
B ___ T ___	NO T ___ U ___ O

Julio César e Silmara que estão sentados do lado do grupo A, terminam de copiar a tarefa.

A professora manda Silmara sentar do lado do grupo B e pede que Júlio César faça novamente para saber se foi ele que fez.

A professora passa de carteira em carteira do lado do grupo A, pega na mão de Amanda para ajudá-la.

Denilson do Grupo A, copia do quadro e quando termina mostra de longe para professora.

A professora simplesmente vira para o quadro e explica para o grupo B como é para eles fazerem a tarefa de completar.

A professora volta até o grupo A e chega perto da carteira de Júlio César e confirma que foi ele mesmo quem copiou.

A professora pega o caderno de Diego e diz: "Vou fazer, nem que seja seu nome para você copiar".

Enquanto a professora dá atenção às crianças do grupo A, as do grupo B brincam e conversam.

Lian que está sentada no grupo A ao copiar as palavras do quadro acrescentando algumas letras e copia ao contrário ex:

EJOH para HOJE

OUGR para OURO

BOURO para TOURO

Michael escreve letras grandes usando toda a folha do caderno e a professora diz: "Assim não pode vai estragar o caderno, tem que escrever pequeno". A professora apaga e coloca para ele copiar novamente com ela segurando a mão dele.

Markes que está sentado no grupo B copia o exercício e completa a primeira frase, enquanto vai respondendo a segunda, vai falando e colocando as letras, ex:

DOMINGO CCHAM\_\_O

IAIPIOO DE O\_\_RO

Neste momento a professora vai até o quadro, fala as letras que faltam, então Markes apaga o que havia feito para copiar o que a professora escreveu no quadro. A professora pára de completar e apenas fala como seria o restante. Markes volta a responder o que havia apagado ex:

DOMINGO                      CBCHIMOO

IAIPIOO                      DE    O\_\_RO

Markes mostra a atividade para a professora que manda apagar dizendo: "Não estou entendendo nada Markes, apaga e faz tudo de novo".

A professora mostra para Markes a parlenda escrita no caderno e diz que é para ele ler que fica mais fácil completar a atividade.

Markes pergunta: "Posso copiar embaixo?".

A professora responde: "Sim".

A professora se dirige a Fábio dizendo: "Não vai adiantar nada! Anda copia".

Pablo chama a professora: "Tia! não sei copiar".

A professora pega o caderno e diz: "Olha tu já copiou, é só continuar".

A professora mostra o caderno para nós e diz: "Olha como é esperto, é só preguiça!".

A professora diz: "Vou fazer a chamada para ver quem faltou". e começa a fazer a chamada.

A professora diz que quatorze crianças são novatas e estão separadas desse lado porque não sabem nada e este outro quinze é da escola.

Felipe chama a professora e diz: "Não vou fazer não!".

A professora grita: "Não quero essa resposta! Olha onde já se viu! senta e continua fazendo a tarefa".

A professora diz: "Agora vamos ler".

A professora faz não leitura, apenas chamar atenção das crianças por não estarem copiando e sim conversando.

A professora vai até o quadro de giz e fala: "Agora vou completar para vocês verem como é que é",

A professora completar as atividades do quadro, colocando as letras nas lacunas. Completa DOMINGO E CACHIMBO e pergunta quais as letras. As crianças vão falando C – I para a letra H e para a letra B.

A professora vai copiando no quadro ao mesmo tempo em que vai lendo CA...CHIM...BO, estendendo a pronúncia.

A professora diz: "Agora quem vai me responder é o Junior. Está ouvindo brincalhão?".

A professora pergunta para Jackson: "Jackson que letra que está faltando para escrever BA...TE" sempre enfatizando as sílabas. E para escrever TOURO – Jackson responde U para a letra O e para a sílaba RO.

João Vitor vai até a professora e mostra o caderno com a atividade completa, ela diz: "Leva para Ane colocar o incentivo". (Ane é a filha da professora que esta ajudando-a).

A professora distribui para o grupo A, ficha com o nome das crianças para que copiem no caderno.

A professora fala para Lucas: "Eta! preguiça!!! Xô! preguiça!!", e vira para a turma dizendo: "Olha eu vou adivinhar quem vai ganhar o incentivo".

João Vitor, Silmara... mostram o caderno com a atividade incompleta para a professora e esta diz: "Não dá para ler aqui embaixo". (mostrando com o dedo no caderno) e continua "não vai ganhar o incentivo": (os incentivos se caracterizam em : você é alegre como arco-íris, amigo é coisa para se guardar e etc.).

Amanda mostrar o caderno com o nome que ela copiou e a professora manda-a repetir.

A professora faz o mesmo com Ellen.

Jackson mostra o caderno para a professora, no qual ele completou a palavra Ouro da seguinte forma OORO, a professora o manda olhar para o quadro para ver o modelo. Ele apaga o que fez e copia igual o do quadro.

A professora diz: "Ei! Vocês aqui!", bate palmas chamando atenção de um grupo que estava conversando. Vira-se para o quadro e responde a atividade.

A professora retorna para o quadro e começa responder a atividade do grupo A, ligando à medida que vai lendo a palavra ex: TO...U...RO alongando a pronúncia das sílabas.

Ao terminar a professora diz: "A tia vai dar a notícia de hoje. Vão assistir o jornal à noite sobre a guerra, vai ter uma reunião, vocês vão me dar a notícia se vai ou não ter a guerra".

A professora escreve no quadro outra tarefa para os grupos A "os que não sabem" e B "os que sabem".

Grupo B		Grupo A	
FORME PALAVRAS		Ligue	
GEN	TE _____	A	D
	RO _____	B	C
TOU	RO _____	C	B
	JE _____	D	A
HO	RA _____		

Antes que as crianças terminem a tarefa toca a sirene para o recreio, neste momento já são 15h45min.

Às 16h as crianças retornam do recreio e a professora chama os alunos para fazerem um círculo.

A professora grita chamando a atenção das crianças para que fiquem quietas, logo em seguida ela diz: "Agora a tia vai botar música para agente dançar um pouquinho". Então ela liga o som (toca um música agitada, sertaneja) todos dançam junto com a professora.

As crianças começam a bagunçar e a professora manda todos sentarem. E continuam a fazer a tarefa que haviam interrompido na hora do recreio.

A professora fala se dirigindo para nós: "Esse grupo presta atenção", apontando para o grupo B ("os que sabem").

A professora cola no quadro um cartaz escrito com letras pequenas que mal dar para ser visualizados :

PATO

GIRAFÁ

COELHO

GALO

Logo em seguida pega o mimeógrafo, e mimeografa algumas atividades. Se dirige ao grupo A e manda que eles guardem os materiais, e avisa ao grupo B: "Se vocês não tiver terminado, não vão fazer outra..."

A professora se dirige para Marco e diz: "Júlio já sabe ler, só tu que fica com essa preguiça".

Markes diz que não sabe responder a atividade e a professora escreve no quadro completando a palavra e lê alongando as sílabas GEN... TE... , e diz: "Tu é aluno do ano passado e estão acostumado a fazer esse tipo de tarefa, agora tu fica aí como um 'ponboca' que tu vai ver".

A professora pede para o grupo A deixar sobre a mesa cola e tesoura, depois afixa no quadro uma folha mimeografada contendo os desenhos que representam a parlenda "HOJE É DOMINGO". Os desenhos eram a cabeça do touro, o cachimbo, o pé, uma barra de ouro (estes desenhos não davam para serem visualizados devidos estarem quase apagados).

Em seguida a professora pega uma outra folha contendo os mesmos desenhos e pergunta: "O que é isso aqui?" Apontando para os desenhos.

As crianças em couro respondem: "TOURO!!!", e recitam a parlenda: "HOJE É DOMINGO.....".

Enquanto as crianças fazem a atividade proposta, que consistia em escrever o nome dos desenhos, a professora chama: "Pablo, João Lucas, Silmara e Susane, vem aqui na frente para fazer a leitura nas fichas".

A professora sentada com a ficha da parlenda HOJE É DOMINGO, sobre a mesa, solicita que cada um assinale com o dedo na frase escrita e faça a leitura. As

crianças se aproximam da professora e Pablo vai assinalando com o dedo as frases da parlenda repetido a leitura da professora, o mesmo faz João Lucas.

Chega alguém e fala: “Boa tarde!!!”

A resposta dada pelas crianças é em coro.

Logo em seguida a professora vira para nós e diz: “A mente deles não raciocina nada”, mostrando Pablo e João Lucas.

A professora vira para Marques e diz: “Não vou te perdoar Marques, você já conhece todas as letras”.

As alunas Silmara e Susane não fizeram a Leitura porque terminou a aula.

## Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 13 de fevereiro de 2003 – quinta-feira

28 alunos presentes na aula

Chegamos a sala às 13h20min a professora está passando no mimeógrafo algumas atividades, o som está ligado bem próximo à porta. Às 13:30 começam a chegar algumas crianças, que se sentam em seus lugares. A professora retira o som de perto da porta e coloca-o em cima do armário que fica próximo a sua mesa e vai mimeografar as tarefas. Nas paredes da sala estão coladas algumas tarefas de colagem.

Denílson chega e fica parado na porta chorando, não que entrar, a professora o convence dizendo que tem uma tarefa só para ele. Vai até a mesa, pega a tarefa e vem mostrar para ele e diz que é para pintar.

A professor diz: "Markes, Cleison e Jackson sentem aqui no meio".

A professora pede a tarefa de casa. Pegando as de três crianças e mostra para a turma e pergunta: "Essa tá caprichada?", apontando para a tarefa que não está pintada.

As crianças respondem em coro: "Não!!".

A professora mostra outra tarefa e pergunta: "E essa, Esse?", mostrando as que estão pintadas.

A sala continua dividida em dois grupos A e B, os que não estudaram "que não sabem" e os que já estudaram "que sabem".

Continua Continuam chegando crianças acompanhadas pelos pais que demoram um pouco na sala.

A professora pede novamente a tarefa de casa e sai recolhendo de carteira em carteira. Neste momento entra na sala outra professora para pedir que a professora com seus alunos, pois ela precisa sair mais cedo, depois sai da sala.

A professora começa a cantar acompanhada pelas crianças: "Boa tarde professora como vai...."

Logo que termina canta outra: "Pirulito que bate, bate. Pirulito que já bateu...."

Jonh Pablo pede para cantar a música do coelhinho da páscoa e a professora diz que não é época da páscoa. Então a professora resolve cantar sem o acompanhamento das crianças e canta a música coelhinho da páscoa, depois convida as crianças a cantarem a música atirei o pau no gato.

A professora vai até o som e liga-o e diz: "Vamos ouvir a oração".

Quando termina a oração a professora fala que amanhã (sexta-feira) é aula de religião e que tudo será comentado.

A professora coloca um saco contendo algumas letrinhas de material emborrachado em cima de uma mesinha, separa as crianças do grupo B, os "que sabem", em grupos de três ou quatro crianças, recita parte da parlenda: HOJE É DOMINGO, PÉ DE CACHIMBO, CACHIMBO É DE OURO e diz: "Até ai vocês vão construir com letras emborrachadas", e entrega um pouco das letras para cada grupo.

A professora coloca no chão logo ao final da sala os nomes das crianças do grupo A os "que não sabem".

A professora chama Denilson para pegar o nome dele que está no chão; depois chama Ingrid, esta vai e não consegue identificar seu nome no meio dos outros e volta para sua carteira; a professora chama Cairo que vai e pega seu nome; chama Michael, este vai e fica procurando até encontrar; chama José, que vai e pega seu nome; chama Diego, que vai e não consegue identificar seu nome; chama Pablo, que vai, demora um pouco até encontrar e pega; chama Marcelo, que vai e pega seu nome; chama Amanda que vai e pega seu nome; chama Ellen, que vai e pega-o; chama João Marcos que vai e pega o nome de Ingrid e a professora pergunta se esse é o nome dele, ele joga no chão e volta para a carteira.

O grupo de Marcos Aurélio, João Vítor, Júlio César, Karol e Susane, formaram as palavras TOURO PE – CACHIMBODOM, a professora percebe que eles colocaram letras a mais e retira a letra D, a letra O e a letra M da palavra e diz: "Primeiro e o DOMINGO", eles continuam a formarem as palavras. E formam HOJE É DOMIGO PE DE CAXIO CACHIM. Estes continuam tentando. Então resolvem ir até o grupo de Markes e olham como eles fizeram, retornam e montam HOJE É DOMIO PEDE CACHIMBO CACHIM EDEOURO.

No grupo de Markes, Cleison e Jackson. Markes forma AIOMZ, LNDO, ORAT e diz para a professora que formou HOJE É DOMINGO PÉ DE CACHIMBO. Cleison forma o nome dele completo e Jackson fica apenas olhando. Desmancham o que

fizeram e formam: HOJE É DOMIGO, lêem e acrescentam a letra B depois PE DE CACXI, desta palavra retira a letra X e a letra I, percebe que tem pouca letra e as colocam de volta acrescentando a letra B e a letra O, ficando: CACXIBO.

A professora após passar pelos outros grupos vai até o grupo de Markes e diz que a palavra CACXIBO está errada e retira a letra C e a letra X e manda que eles coloquem a letra C, a letra H e a letra I. Markes mostra a letra I e ela diz que faltam mais letras e diz quais são.

No grupo de Jonh Pablo, cada crianças começa a forma palavras da parlenda individualmente, a professora percebe e diz que é para todos juntos formarem a palavra e só um monta.

O grupo de Jonh Pablo, Silmara, João Lucas, Felipe e Luis formaram HOJEKUABM, O HSBKDS, O CZCYCDR, QGIOVMGUS E QIDIWOAQT e João Lucas ler: "HOJE É DOMINGO DO PÉ DE CACHIMBO..." para as palavras que formaram. João Lucas verifica que quando termina a leitura sobram muitas letras e retira-as. Silmara monta o próprio nome SILMAQA. Nesse período as crianças do grupo A ficam conversando e brincando em seus lugares.

A professora vai até o grupo de John Pablo e diz que o que eles fizeram está errado. Então desfazem e formam HOJE É DOMIGO PÉ DE CABE, e diz para a professora que terminaram e ela diz: "Não fez nada que preste, cola do caderno que tem!"

A professora após passar pelos os outros grupos volta até o grupo de John Pablo, e pede as letras para eles, e forma as palavras e lê estendendo a sílaba. Quando termina pede que eles guardem as letras que ela vai passar para outra tarefa.

A professora pega o nome de Diego que está no chão e entrega para ele dizendo: "Copie, vê se aprende a fazer o nome", e entrega para todos os que não acertaram.

Júlio escreve seu nome copiando da ficha e mostra para a professora e ele diz: esse daí ainda é pré-silábico!

A professora sai da sala, e depois de alguns minutos retorna.

A professora aponta para o grupo A e diz: "Aqueles ali nem sabe fazer o nome, olha como eles estão intertido fazendo o nome".

O grupo A termina de fazer o nome e ficam, conversando. A professora recolhe as fichas com os nomes das crianças do grupo A e pede a todos que guardem as letras.

A professora diz: "Atenção! Que a tia vai ler aqui! A tia que silêncio, sentado! Calado! a tia vai fazer uma leitura. A leitura que a tia vai fazer é de um poema...".

A professora começa a ler: "As borboletas... Marcelo olha as borboletas, brancas, azuis, amarelas e pretas....".

A professora ao centro da sala, vai lendo o poema, e do lugar em que está mostra as figuras às crianças.

Pára de ler e pergunta: "Quem tem medo do escuro?".

Algumas crianças respondem que não gostam. A professora pergunta de quem é o poema e ela mesma responde que é de Vinicius de Moraes.

A professora indaga: "Qual é a cor das borboletas que a tia falou?".

José e João Lucas respondem.

A professora diz: "Não é para vocês falar".

A professora continua lendo o poema e diz: "As borboletas são amarelas, azuis, brancas e pretas. Agora eu distribuir as tarefas das borboletas e é para pintar da cor que eu falei".

A professora liga o som e diz: "Vou colocar uma história para vocês ouvi!".

Logo em seguida distribui os desenhos de borboletas para que as crianças pintem e sai da sala, após alguns minutos ela retorna.

As crianças ficam concentradas no momento em que pintam a tarefa.

João Vitor mostra para a professora a tarefa dele. Este havia pintado uma das borboletas de verde e a professora pergunta: "Eu mandei pintar de verde?", e João Vitor diz que não tem lápis amarelo.

A professora escreve no quadro o nome da cor que é para as crianças pintarem as borboletas.

BRANCA                      AZUL                      AMARELA                      PRETA

E sai da sala novamente, só depois de alguns minutos retorna.

Logo em seguida toca para o intervalo às 13h45min, as crianças param de fazer a tarefa e saem e só retornam às 16h horas. Quando retornam continuam a pintura dos desenhos das borboletas, e a medida em que vão terminando a professora vai colando no caderno de cada um.

Protocolo de observação

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 17 de fevereiro de 2003 – segunda-feira

Chegamos a escola às 13h35min, a professora está na sala e já havia escrito a pauta do dia no quadro:

ATIVIDADE PERMANENTE:

- LEITURA COMPARTILHADA (CONTOS)
- LEITURA DA LISTA DE BRINQUEDOS E A MÚSICA DO SAPO
- BRINCADEIRA NA SALA
- ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

Falamos com a professora e nos sentamos no final da sala. Algumas crianças já estão na sala, outras continuam chegando.

A professora separou a turma em duplas, organiza as crianças uma com as outras e pede que Montirei sente junto de Suzi, ele disse que queria ficar onde estava. A professora pede então que Diego sente ao lado de Suzi e que Monterei sentasse com Cleison.

Neste momento João Paulo chega e a professora pede que ele sente ao lado de Denílson, este vai chorando até a professora, que diz para ele sentar-se ao seu lado.

A professora de outra turma chega na sala para pegar algumas tarefas para mimeografar e as duas ficam conversando na porta da sala depois vai embora. A professora retoma as atividades colocando as crianças que estão sozinhas em duplas e diz: "A tarefa de casa, entregue para a tia. Vamos cantar: Boa tarde professora... boa tarde professora como vai...". e as crianças acompanham a professora.

Chegam mais dois alunos, neste momento a professora pára de cantar. Algumas crianças mostram as tarefas para a professora e colocam em cima de sua mesa.

A professora então pergunta se as crianças têm no caderno a lista de brinquedos e solicita que pegue e coloque em cima da carteira.

A professora começa a copiar no quadro e diz: "Não é para copiar é para olhar o que está no seu caderno".

A professora escreve no quadro:

FUTEBOL	CANTAR E PULAR
CORRER	BRINCAR DE CAZINHA
EMPINAR PIPA	B. DE BONECA
B. DE ROBÔ	B. DE CARRO
PULAR ELÁSTICO	PATINETE
ANDAR DE BICICLETA	DE COLA
PEGA PEGA	ISQUEITE

A professora quando termina de copiar no quadro de giz, fala: "Vamos olhar para o quadro e olhar para o caderno".

A professora sai de carteira em carteira olhando os cadernos das crianças para saber quem é que tem a tarefa colada no caderno.

A professora vai até o quadro e diz: "Vamos descobrir que palavras é essa? Não é hoje é domingo. Vamos João Vitor?".

João Vitor responde: "Hoje é domingo".

A professora pergunta: "Que letra é essa?", apontando para a letra F da palavra FUTEBOL.

As crianças respondem: "F", e a professora fala: " F com U é...", e ela mesma responde: " FU", e algumas crianças a acompanham. A professora faz o mesmo com o restante das letras, silabando as palavras que estão escritas no quadro, algumas crianças repetem. Todos só respondem quando ele pergunta quem gosta de empinar pipa e todos levantam a mão.

A professora então diz: "Esse "B." que dizer brincar , então como fica brincar de ....". (a professora quando pergunta esse "B." está se referindo ao que está escrito no quadro da seguinte forma: B. DE BONECA). Como as crianças não respondem, ela mesma responde.

Edieine e Denilson interrompem a professora. Edieine diz que o irmão dela gosta de pular elástico. Denilson também diz que gosta de pular elástico e a professora diz que não tem nada e volta para a leitura e dizendo: "Vocês estão vendo as letras lá de cima? São as vogais, se pegar e juntar elas as amiguinhas e formar palavrinhas o P com o A fica ...." (quando professora diz Vocês estão vendo as letras lá em cima?, está se referido ao alfabeto desenhado na parede acima do quadro de giz). Algumas crianças respondem em coro: " PA".

A professora junta outras sílabas até formar a palavra PATINETE.

A professora vai lendo todas as palavras sílaba por sílaba, pedindo às crianças que repitam ou falem as letras. A professora pergunta: "Qual a letra do gato?". Algumas crianças respondem: "G..".

A professora diz: "Vamos! Todo mundo de uma vez só", e começa a ler e Júlio César, Cleison e João Lucas repetem o que ela falou.

A professora diz: "Agora é música. A tia hoje esqueceu de colocar o versículo...".

A professora então, liga o som e pede para as crianças escutarem. Enquanto o som está ligado algumas crianças brincam, outras conversam e outras copiam do quadro.

A professora distribui uma folha com a música do sapo para as crianças colarem no caderno e pergunta: "Todo mundo colou? Agora vai passa a música e vocês vão acompanhando com o dedinho...".

A maioria das crianças ainda não tinha terminado de colar a tarefa no caderno. A professora coloca o CD no som e começa a tocar a música do sapo e pede para as crianças acompanharem.

João Paulo, Júlio César, Ellen, João Vítor, Jackson, Marcos, Susane cantam e passam o dedo em cima do escrito, enquanto Edieine e Ingrid pintam a tarefa.

A professora senta em uma cadeira no centro da sala e pega uma folha com a música do sapo e chama Marcos Aurélio para ler. Este vai lendo a música do sapo e passando o dedo em cima do texto. Quando termina a professora chama João Vítor para ler, este vai lendo a música do sapo e passando o dedo em cima das palavras, chega ao final da frase com o dedo sem ter terminado de falar a frase.

A professora vai repetindo a palavra e diz: "Você não tava apontando direito".

A professora chama Susane e manda que passe o dedo em cima do texto e leia, Susane passa o dedo e fala de acordo com o que ouviu e enquanto seu dedo está em cima da palavra "NÃO" ela diz "LAVA", a professora repete cada palavra.

A professora chama Jéssica, que vai passando o dedo em cima do texto e diz "SAPO" enquanto seu dedo está na letra O, a professora diz: "Olha o dedinho". A professora lê e Jéssica repete.

A professora chama Silmara, que vai passando o dedo em cima do texto e diz O, pára e pensa e fala LAVA para a palavra LAVA, pensa e diz PE, a professora volta repetindo. Silmara volta cantando a música pára e lembra e fala a palavra seguinte.

A professora diz: "Karol, vamos lá para ver se você sabe apontando. A tia deu a letra da musiquinha e ainda veio alguém. Vou falar o nome para se corrigir, o Marco Aurélio, o João Vitor, o Luis e não souberam apontar com o dedinho... é obrigação".

A professora então passa para outra atividade. Pega no armário doze formas geométricas: três quadrados, três círculos, três triângulos e três retângulos nas cores amarelas, azuis, vermelhas.

A professora pega o quadrado amarelo e pergunta a cor: "Que cor é essa?"

Algumas crianças respondem: "Amarelo".

A professora pergunta: "Que figura é essa?" e Ela mesma responde: "Quadrado. Preste atenção que eu vou dar para desenhar..".

A professora mostra o quadrado em outras cores e fala as cores, faz o mesmo com o círculo que também são em três cores, mostra o triângulo e pergunta: "Que figura é essa? Três, três lados, todos iguais".

A professora mostra o retângulo e pergunta: "Quantos lados têm aqui? Dois lados maiores e dois menores".

A professora pede para as crianças desenharem as figura e diz que é para fazer só um de cada.

No momento em que estão desenhando, as crianças ficam concentradas. Edieine desenha as formas geométricas dentro da copa de uma árvore que havia desenhado e a professora pergunta porque fez daquele tamanho.

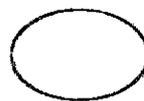
A professora diz: "Quem fez o quadrado, vamos colocar o nome dele qua... dra.. do fala estendendo a sílaba".

A professora desenha as formas no quadro de giz e escreve o nome de cada figura ao lado, a medida em que vai escrevendo vai lendo cada palavras estendendo a sílaba.

EX:



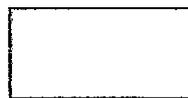
QUADRADO



CÍRCULO



TRIÂNGULO



RETÂNGULO

A professora diz: "Edieine eu não admito aquele mosquito que você fez não..."

Diego tenta desenhar copiando do quadro e Denilson copia do quadro: OLOURICO para CIRCULO e OLUSNTRT para TRIÂNGULO, a professora finge que não viu e dar uma borracha e pede para ele desenhar o retângulo usando a borracha, e usando um tubo de linha para desenhar o círculo.

João Lucas desenha as figuras e na hora de escrever o nome do quadrado escreve ODARDUQ. A professora chega perto de João Lucas e diz: "Posso olhar o dever? quem mandou escrever ao contrário?".

Karol mostra para a professora e ela diz para escrever embaixo da figura, que ela não quer mosquito.

Toca a sirene às 15:45h para o intervalo, as crianças deixam as tarefas e saem.

As crianças retornaram do recreio às 16:05h,

A professora distribui a tarefa do Bingo de números e fala: "Guardem todo o material... não é para riscar nada".

A professora distribui às crianças pedaços de papel para fazerem bolinhas e cartelas de bingos para marcarem os números ditados por ela.

A professora com uma caixa na mão, contendo fichas com os números de 0 a 9, informa, que a turma deve se sentar em duplas e que a dupla que terminar primeiro vai ganhar balões.

A professora começa a gritar os números e as crianças marcam com a bolinha em cima do número.

A professora pega outro número grita o número 4, se dirige até a carteira onde estão sentados Diego e Ingrid, verifica se eles acertaram e fala: "Diego coloca em cima do número que a tia falou... o colega não pode deixar colocar errado".

A professora fala outro número e as crianças marcam.

Antes de falar todos os números a professora passa de carteira em carteira corrigindo e fala: "Três duplas foram muito bem, essas ganharam balão... eu não falei 4, 7 e 9 e quem marcou errou...".

A professora entrega os balões para quem acertou e passa recolhendo as tabelas de bingo.

A professora fala: "Todos sentados que a tia vai fazer a leitura agora... daqui a pouco vai ter aula de física e a tia não vai ter tempo de fazer a leitura".

A professora pega o livro e mostra para as crianças e pergunta: "Quem conhece esse aqui?"

Ingrid responde: "A formiga e a cigarra".

A professora abre o livro e mostra para as crianças, depois vira para ela e começa a ler a história em pé próxima à lousa, enquanto as crianças ficam sentadas em suas carteiras.

A professora lê a história: "Era uma vez uma for...mi...guinha e uma ci...gar...ra muito amigas. Duran...te o outono a for...mi...guinha....", pára de ler e conta à história, depois faz perguntas: "A formiguinha corta a folha que carrega?" (olhando para o livro), então pergunta: "Por que quando uma deixa a outra faz o que?" (sem olhar o livro).

A professora pára essa atividade e começa a cantar música com as crianças: "polegares, polegares.... nos vamos cantar até a hora da educação física".

Às 16h45min as crianças saem para aula de educação física e a professora nos informa que quando terminar é hora de irem embora.

## Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 18 de fevereiro de 2003 – terça-feira

28 crianças presentes na aula

Chegamos a escola às 13h30min cumprimentamos a professora e as crianças e pedimos licença para entrar, sentamos no mesmo lugar no final. As carteiras estavam enfileiradas.

A professora informou a pauta do dia, que estava escrita no quadro:

## PAUTA DO DIA

- ATIVIDADE PERMANENTE
- LEITURA COPARTILHADA (CONTO)
- LEITURA COMO APRENDIZADO EM LP
- ATIVIDADE MAT.
- TAREFA SOBRE ANIMAIS

Havia um cartaz afixado no quadro de giz, contendo uma lista de brinquedos e brincadeiras por exemplo: CORRER, EMPINAR PIPA, CANTAR, BRINCAR DE CASINHA, DE BONECA, DE ROBÔ, DE CARRO, PULAR ELÁSTICO, ANDAR DE BICICLETA, DE COLA, PEGA-PEGA, ISQUEITE.

Na base do quadro de giz estava exposto o alfabeto em material emborrachado.

A professora pergunta as crianças: "Já cantamos?".

As crianças em coro respondem: "Já!".

A professora fala: "Agora vamos ouvir a palavra de Deus é preciso que?".

As crianças ficam caladas.

A professora continua: "Pois é não é para conversar, brincar...".

A aula é interrompida pela professora de Artes, que avisa que vem para aula de Artes.

A professora fala: "Não é para mexer nas letrinhas do lugar, quando eu voltar vamos ler".

A professora liga o som e coloca o CD do Cid Moreira com trechos narrativos da Bíblia - A história bíblica é de Herodes massacrando crianças na idade de Jesus.

Quando termina a história a professora comenta: "Hoje nos ouvimos e na sexta-feira vamos comentar essa leitura, agora vocês vão ficar com a tia Lúcia e depois eu volto".

A professora Lúcia inicia falando "Hoje vamos ficar só uma hora e meia. Bem pessoal! hoje vamos trabalhar com arte. Quem gosta de trabalhar com artes?".

As crianças em coro respondem: "Eu!!!".

A professora de arte senta no chão e chama: "Venham todos, vamos sentar no chão fazendo círculo".

A professora inicia fazendo uma dinâmica de apresentação, aponta cada criança e esta fala o nome.

Júlio César estava chorando.

A professora Lúcia pergunta: porque você está chorando? Como é seu nome?

Ele responde: Júlio César e senta no colo da professora.

Júlio Ramos diz: eu também me chamo Júlio.

A professora canta acompanhada pelas crianças: "O sapo não lava o pé... pirulito que bate, bate...". Nesta última música as crianças começam a se dispersar. A professora percebe e convida as crianças a ficarem de pé, coloca o CD com as músicas da Xuxa, e O sapo não lava o pé. As crianças dançam, enquanto Marco Aurélio e Cleison começam a correr. Quando a música termina a professora manda as crianças sentarem.

Algumas crianças conversam e a professora diz: "Hei! Psiu! Será que vou ter que chamar atenção. Olha eu vou por a música para ouvir e depois vamos fazer a atividade". A música era O sapo não lava o pé.

Após terminar a música a professora pergunta às crianças: "O sapo mora onde?"

As crianças em coro respondem: "Na lagoa!"

A professora continua perguntando: "Não lava o pé por que?"

As crianças respondem em coro: "Porque não quer!"

A professora diz: "Agora vocês vão desenhar o que a música falou".

Uma criança fala: "Não sei tia! não sei tia! não sei não desenhar".

A professora fala: "Não se preocupem que vamos aprender".

Havia um aluno que não estava fazendo a tarefa, a professora se aproxima e diz: "sabe por que você não faz? é porque você está brincando".

Alguns alunos se envolveram com a atividade fazendo seus desenhos, à medida que terminavam mostravam para a professora e esta os parabenizavam dizendo: "Muito bem! Está bonito".

À medida que as crianças terminavam colavam seus desenhos na parede para ficar em exposição.

A aula de artes termina, a professora recolhe o restante das atividades dizendo que estas serão organizadas em álbum individual.

A professora regente retorna à sala e pergunta apontando para o cartaz que está afixado no quadro de giz: "Quem é o artista ou rei que vai me dizer qual é a palavra que está escrita aqui?".

Algumas crianças se aventuram a falar a palavra que achavam que estava escrito. Um diz: "Fá!", outras dizem: "Fu!" e Lucas diz: "Bola".

A professora diz: "Parabéns Lucas!".

Susane diz: "Pipa", e professora diz: "Parabéns Suzi! Agora fica calada, vamos ver os outros".

Nenhuma criança se manifesta.

A professora aponta para a palavra BICICLETA escrita no cartaz e pergunta: "Aqui tem bicicleta?".

As crianças em coro respondem: "não!".

A professora então pergunta: "Que tem?".

Marcos responde para a palavra bicicleta: "Casinha".

A professora diz: "Marcos eu não acredito que tu não sabe observar, BI... CI.. CLE... TA" . (silabando a palavra) "Como é que tu fica falando CASINHA para BICICLETA".

As outras crianças em riso: "Há! Há! Há!".

A professora diz: "Agora vamos falar a parlenda da semana passada, lembra", e todos começam, em coro: "HOJE É DOMINGO DO PÉ DE CACHIMBO CACHIMBO É DE OURO...".

A professora escreve no quadro de giz a palavra CACHIMBO e pergunta: "Que palavra é essa?".

As crianças não respondem.

A professora escreve a palavra PÉ e pergunta: "E essa?".

As crianças em coro respondem: "PÉ".

A professora escreve DOMINGO e pergunta: "E essa outra?".

As crianças respondem: "TOURO".

A professora escreve a palavra BATE e pergunta: "Agora quero vê quem sabe?".

As crianças respondem: "BATE".

A professora pergunta: "Ontem a tia deu o texto de quê?".

As crianças respondem: "Do sapo". Então a professora diz: "Vamos cantar", e todos começam a cantar: "O sapo não lava o pé...".

A professora diz: "Agora a tia vai dá uns recurso pra fazer ditado. Tem hoje dois sem experiência. Silmara troca de lugar. Olha vocês, as palavras é CACHIMBO, PÉ, DOMINGO, TOURO, BATE. Lápis, borra e caderno na mesa, agora vou ditar as palavra para escrever no caderno. Agora vamos formar duplas: Marco Aurélio e Ellen, Jéssica e Cleison". A professora formou nove duplas.

A professora justifica para nós, a formação das duplas dizendo: "Estou juntando quem já estudou com quem não têm experiência".

A professora não fez agrupamentos com todas as crianças.

A professora diz: "Têm alguns que não vai fazer esse dever. Só pra quem eu der que vou fazer o ditado em dupla".

A professora distribui fichas com sílabas ( BA BE BI BO BU BÃO, SA SE SI SÃO etc.) para as duplas formadas.

Exemplo:

BA	BE	Bi	BO	BU	BÃO
CA	CO	CU	CÃO		
DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
FA	FE	FI	FIO	FU	FÃO
GA	GO	GU	GÃO		
JÁ	JE	JI	JO	JU	JÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	UM	MÃO
NA	NE	NI	NO	UN	NÃO
PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

A professora diz: "Vou ditar a palavra sapo e vocês vão procurar na ficha, SA PO" (a professora fala silabando a palavra).

A crianças perguntam: "Tia como é?"

A professora se aproxima de uma das duplas dizendo: "SA... PO" . Apontando na ficha as sílabas SA e depois a sílaba PO.

A professora diz: "Continuam que vou rodar tarefa para os que não tem".

A professora pega o mimeógrafo e começa a mimeografar uma atividade de recorte e colagem de figura de uma ave. Após circular entre as duplas se aproxima da dupla de Susane e diz: "A Susane está fazendo sozinha e não ta passando nada para o colega".

A professora volta a rodar as atividades e pergunta: "Gabriela você fez? Passou para o coleguinha?"

A dupla de Markes procurando na ficha a palavra SAPO formou SPSE.

A dupla de Monterei para a palavra SAPO formou SO.

A professora distribui as folhas mimeografadas para as outras crianças que não estavam em duplas, para recortarem a figura da ave que estava desordenada e colarem no caderno depois pintarem.

A professora volta a circular entre as duplas observando aqueles que ainda não fizeram, pára perto da dupla de Pablo e Felipe e lê apontando para a ficha as sílabas: "SA SE SE SO SU PA PE PI PO PU, olha aqui Pablo e Felipe o SA e o PO".

A dupla Júlio e João Lucas escrevem PO e a professora pergunta: "Cadê o SA? Põe o SA na frente do PO".

A Gabriela estava conversando e a professora diz: "A Gabriela vai voltar para a turma da manhã, está muito bagunceira. Agora eu vou ditar a palavra LAVA".

As crianças começam a procurar as sílabas para formar a palavra e João Lucas consegue formar a palavra.

A professora diz : "Olha! O Lucas já pegou". (Passando a mão na cabeça dele).

Tocou a sirene para o recreio às 15h45min e as crianças saem para lanchar.

Às 14h todos retornam, a professora recolhe as fichas coloca o CD no som e liga. A música tocada é: A BARATA DIZ QUE TEM.... E todos dançam. Após a música a professora pede que todos sentem e diz: "Agora a tia vai fazer pergunta, vou dizer o nome da criança e vão me responder".

A professora se aproxima do quadro de giz onde estão expostas as letras móveis do abecedário e pergunta: "Pablo! O que é isso?". (Mostrando a letra Q)

Pablo responde: "C".

A professora pergunta: "Junior o que é isso? (mostrando a letra P)".

Junior responde: "P de papai".

A professora pergunta para a turma: "Aqui tem alguém que começa com P?"

As crianças em coro respondem: "Pablo".

A professora pergunta: "Silmara que letra é essa?" (mostrando a letra L). Silmara responde: "L".

A professora continua perguntando para Silmara: "Esta letra tem no teu nome?" e Silmara responde: "não".

A professora então escreve a sílaba SIL e mostra a letra L e diz: "Essa letra faz parte do seu nome". Silmara não responde.

A professora disse: "Agora quero ver a Ellen. Que letra é essa?" (mostrando a letra G). Ellen responde: "J". A professora faz um barulho com a boca: "Hum! hum!" e diz: "Olha o G e o J" (mostrando as letras)

A professora pergunta: "Julio César estava ouvindo eu falar? Que letra é essa?" (mostrando a letra G).

A professora responde a pergunta dizendo: "G de galinha, gato Gabriel, Gabriela".

A professora pergunta: "Gabriela que letra é essa?" (mostrando a letra J). Gabriela responde: "G". A professora fala gritando: "Fica brincando, conversando e olha que tu já estudou o ano passado e tu precisa saber isso".

Michael conseguiu reconhecer a letra H e a professora o parabenizou por isso.

A professora pergunta para Michael: "Essa letra tem no teu nome?"

Michael responde: "Sim".

A professora diz: "Agora a tia vai colocar essa atividade no quadro".

A professora escreve na lousa para os alunos copiarem a seguinte atividade:

1- resolva as contínguas e ligue ao resultado:

$$4+2= \quad 9$$

$$5+3= \quad 3$$

$$8+2= \quad 6$$

$$3+2= \quad 8$$

$$2+1= \quad 5$$

$$7+2= \quad 10$$

A professora escreve também no quadro a frase, O SAPO NÃO LAVA O PÉ.

A professora reuniu em dois grupos as crianças que estavam sem atividades e distribuiu letras móveis para que formassem a frase O SAPO NÃO LAVA O PÉ, que estava escrita no quadro.

A professora retorna a atividade de matemática resolvendo-a.

O grupo do Jonh Pablo conseguiu formar: ASOPNA e começaram a se questionar: "Não olha no quadro!" desmancharam o que estava formado e formaram:

OSAPONÃOOLAVAOPE

Jonh fala para o colega: "Vai pegar o caderno".

Jonh percebe que a palavra OSAPO estava junta e desfez e forma SAOOPO e o colega disse apontando para os dois OO que estavam juntos: "Esse O ta sobrando tira ele".

Elias não quis ficar em dupla preferiu fazer a atividade sozinho, e formou: AOSPJUAOLEP e leu apontando com o dedo sobre as letras O SAPO NÃO LAVA O PÉ.

Michael formou: SSEEPOONAAAA.

A professora diz para Elias: "Ainda está desse jeito, olha começa organizar".

A professora desfaz o que Elias havia feito e começa a organizar a frase O SAPO NÃO e pede para Elias continuar.

A professora não espera as crianças concluírem essa atividade e recolhe o material, pede que todos sentem que ela vai fazer a leitura da historinha do GATO de BOTAS.

A professora faz a leitura próxima da mesa do professor, enquanto as crianças permanecem em suas carteiras.

A aula terminou às 17h30min.

**Diário de campo****Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)****Data: 19 de fevereiro de 2003 – quarta-feira****26 crianças presentes na aula.**

Chegamos a escola às 13h45min, a professora está em sala e já escreveu no quadro a pauta do dia:

- ATIVIDADE PERMANENTE
- LEITURA COMPARTILHADA (CONTO)
- LEITURA DOS TEXTOS ESTUDADOS
- ATIVIDADE MIMEOGRAFRADA
- ATIVIDADE NO  DE GIZ
- CRUZADINHA

A professora está rodando tarefas no mimeografo, enquanto isso as crianças cantam a música: “Boa tarde professora como vai...”.

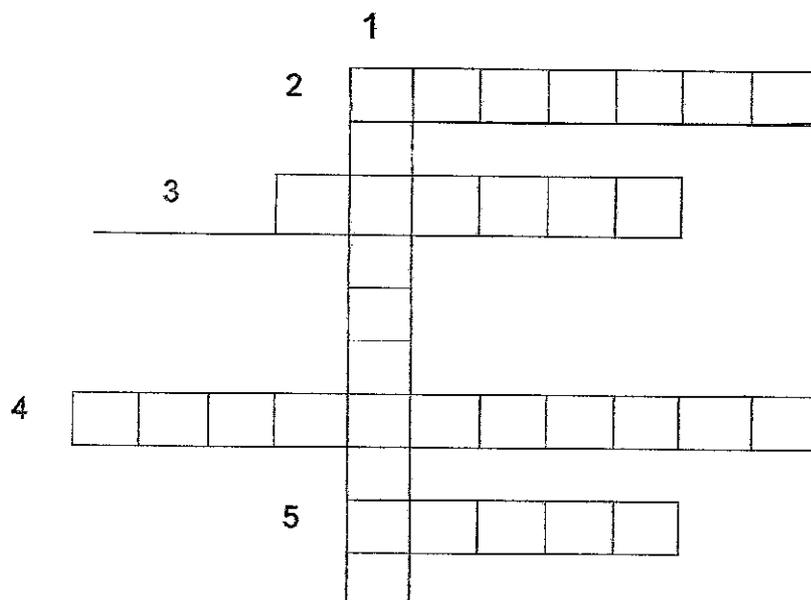
Quando termina a música as crianças ficam conversando. Logo em seguida a professora distribui uns livros sobre a campanha nacional da visão para um grupo de crianças que estão sentadas no centro da sala, para que elas olhassem, depois de alguns minutos a professora recolhe e entrega para outro grupo que estão à esquerda.

A professora pega um dos livros e vai para frente da turma e de pé lê a história para a turma, pára de ler para reclamar com algumas crianças e depois continua a leitura a história, pára e mostra a figura para as crianças, depois continua lendo. Pára a história e fala: “Não pode rasgar o livro, tem que olhar com carinho, olhar a figura, a letra, se familiarizar, saber se já conhece a letra...”.

A professora coloca o restante dos alunos em duplas e manda que Marcos sente ao lado de João Paulo e diz: “Vou entregar a cruzadinha para vocês. Preste atenção...”.

O modelo da cruzadinha e o seguinte:

PREECHA A CRUZADINHA



BANCO DE PALAVRAS

3 – PRETAS

4 – AMARELINHAS

5 - AZUIS

2 – BRANCAS

1 – BORBOLETAS

A professora vai até o quadro, explica como é para fazer a cruzadinha: “Vou escrever no quadro as palavras da cruzadinha, porque ficou meio apagadinha.” (se referido a tarefa distribuída).

A professora escreve as palavras:

1- BORBOLETAS

2 -BRANCAS

3 -PRETAS

4- AMARELINHAS

5 -AZUIS

A professora distribui tarefa para algumas duplas, e volta a mimeografar mais para o restante das duplas. As tarefas distribuídas estão apagadas que mal dá para ver as letras.

Marcos Aurélio e João Paulo estão sentados juntos, mas apenas Marcos Aurélio faz a cruzadinha.

A professora pega a tarefa e mostra para a turma e diz como responder.

Júlio César e Jackson fazem a cruzadinha, alternando entre eles a escrita de cada palavra. Jackson mostra para Júlio César como deve escrever a letra.

Edieine e Ingrid escrevem os números que estão ao lado da cruzadinha dentro dos quadrinhos, a professora olha e fala: "Ta errado! Apaga! Não mandei fazer números! Apaga!". Aquelas apagam e tentam resolver a cruzadinha.

Ellen e Amanda escrevem no verso da tarefa as palavras ao contrário:

O B L S B H A T para BORBOLETAS

I N L R B para BRANCAS

N A O D T T S E T A S para AMARELINHAS

H H A H A R para PRETAS

C H O H O H T para AZUIS

A professora se aproxima, olha a tarefa das duas e fala: "Apaga e copie do quadro. Eu vou mostrar"

A professora pede que Gabriela vá ajudar Ellen e Amanda. Gabriele vai até a carteiras daquelas e fala as letras e onde coloca-las. Porém Ellen e Amanda escrevem no verso da tarefa e sobra quadrado para algumas palavras e falta para outras..

Marcelo e Diego estão sentados juntos, apenas Marcelo faz a tarefa e escreve primeiro o número 1 no quadrinho seguido da palavra borboletas, dessa forma: 1 B O R B O L E T A S. Diego não participa da tarefa.

A professora pede a Cleison e Luis para ajudar Marcelo e Diego.

Luis vai até a carteira dos dois e diz: "Esse ta errado! Apaga! e coloca B, agora O, depois o R, agora o B, agora o L...". Logo que termina vai ajudar Pablo.

A professora vai até as carteiras de Marcelo e Diego e diz: "Escreve! Terminal! Vamos! Preguiça!".

Chega uma moça na sala, a professora pega uma mesinha, coloca fora da sala e depois entrega folhas com letras e sílabas para a moça recortar, fica conversando com ela, depois retorna e fala: "Sabem a música... o sapo não lava o ....." As crianças completam: "O pé, não lava porque não quer..."

A professora entrega outra tarefa e explica para algumas crianças que terminaram a tarefa anterior como fazer. Ex:

1º LIGUE CORRETO

O SAPO

PORQUE NÃO QUE

NÃO LAVA

NA LAGOA

ELE MORA

NÃO LAVA O PÉ

NÃO LAVA O PÉ

PORQUE NÃO QUER

2ª SEPARA AS FRASES:

SAPO \_\_\_\_\_ LAVA \_\_\_\_\_

MORA \_\_\_\_\_ LAGOA \_\_\_\_\_

3º ORGANIZE AS FRASES:

LAVA SAPO O PÉ NÃO

---

LAGOA ELE MORA NA

---

A professora distribui a tarefa para as duplas, quando chega perto de Jackson e Júlio César, que estão conversando fala: "É para fazer, não vou explicar porque você sabe. Faça!"

A professora chega perto da carteira de Markes e fala: "É para ligar começo e fim, separar, organizar frases e completar...".

As duplas Marcelo e Diego, Pablo e Cairo, Ingrid e Edieine, João Lucas e Junior, Karol e Silmara, Amanda e Ellen e Denilson e Monterei não receberam tarefa.

A professora diz: "Quem não recebeu é para tirar do quadro. Michael é para copiar sozinho, a outra tarefa Markes fez sozinho, eu tava só olhando quem fez a tarefa, agora só ele recebe".

A professora escreve no quadro:

1 – LIGUE

O SAPO NÃO QUER

ELE MORA NÃO LAVA

NÃO LAVA NA LAGOA

PORQUE O PÉ

A professora vai até a carteira de Gabriela e Jéssica e lê a tarefa delas e vai mostrando onde é para ligar.

A aula é interrompida por um rapaz que vende jogos, pede permissão para entrar e falar com as crianças.

A professora permite e depois sai da sala, depois de algum tempo ela retorna. As crianças estão agitadas. O rapaz termina de mostrar seus produtos às crianças e depois sae da sala.

A professora pede que as crianças façam silêncio e vai passando de carteira em carteira e fala como é para fazerem a tarefa.

Michael leva o caderno para a professora olhar, esta olha e apaga dizendo: "Organize o caderno, apaga e faça direito".

Chega perto de Ingrid e Edieine que estão conversando e pede o caderno, depois que olha a professora fala: "Copie lá do quadro".

Markes que recebeu a tarefa mimeografada responde sem a ajuda da professora:

O SAPO liga com PORQUE NÃO QUER

NÃO LAVA liga com NA LAGOA

ELE MORA liga com NÃO LAVA O PÉ

NÃO LAVA O PÉ liga com PORQUE NÃO QUER

A questão número 3 que está escrito para organizar as frases, ele apenas copia uma embaixo da frase que está escrito.

LAVA SAPO O PÉ NÃO

Ele repete a frase acima

LAGOA ELE MORA NA

Repete a frase acima

A professora pega a tarefa de Markes e apaga o que ele havia feito e dá para ele refazer .

João Paulo e Marcos Aurélio mostram a tarefa para a professora, ela olha e apaga e diz para ele fazer novamente.

Pega o caderno de João Lucas e fala: "Apaga! Eu não consigo ler".

Chega até a porta uma professora de outra sala e chama a professora. Elas ficam conversando por algum tempo, enquanto as crianças ficam em alvoroço, pulam, brincam conversam e gritam.

A professora retorna a aula e recebe a tarefa de algumas crianças.

Às 15h45min toca a sirene para o intervalo e a professora a professora fala: "Eu vou dizer quem vai, se quisessem ir tinha feito a tarefa". A professora muda de idéia e dispensa todos para o intervalo.

## Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 20 de fevereiro de 2003 – quinta-feira.

28 crianças presentes na sala

Chegamos às 13h30min na sala de aula, cumprimentamos a todos, pedimos licença e sentamos nas últimas carteiras. As carteiras estão dispostas na sala em forma de U. No canto próximo a porta há uma novidade - o cantinho do livro- sobre a mesa estão distribuídos vários livros de histórias infantis e gibis.

A professora convida as crianças para que visitem o cantinho do livro. Todas as crianças se interessaram pela novidade e começa a folhear os livros escolhendo o que mais lhe chama atenção e leva para sua carteira. Depois que olha, devolve e pega outro. Enquanto alguns tentam lê a história, outros devolvem os livros e ficam correndo pela sala.

Nesse momento a professora se ausenta da sala, chegam algumas mães para trazer os filhos e deixa-os sentados em suas carteiras, fazendo algumas orientações como por ex: "É para copiar direitinho"

A professora retorna para sala e se justifica para nós dizendo: "Estou tentando descobrir um negócio que sumiu".

Vai até o quadro e escreve a pauta do dia:

## ATIVIDADE PERMANENTE

- LEITURA COMPARTILHADA (CONTO)
- ATIVIDADE DE ESCRITA NO
- USO DO ALFABETO MÓVEL

As crianças continuam envolvidas folheando os livros, levam uns dois ou três para suas carteiras e a professora fala: "Por favor quando tiver com o livro na mão é para pegar só um, só pode pegar outro quando devolver".

Algumas tentam ler a história através das figuras.

Pablo troca o livro que pegou por uma revista em quadrinhos, senta em sua carteira e comenta as cenas com um colega, e logo se desinteressa e troca o gibi com o colega do lado pelo Gato de Botas e comenta com o colega que o que mais

gostou da história foi o fato de um dos personagens ter se transformado em um rato que foi comido pelo gato.

A professora pede que todos guardem os livros, depois solicita a tarefa de casa e começa a recolhe-las.

A professora chama atenção das crianças por terem deixado os livros espalhados no chão.

A aula é interrompida por outra professora que entra trazendo o material emborrachado.

A professora recebe o material e guarda-o no armário, onde pega algumas matrizes de atividades e entrega para a outra professora que se retira da sala.

A professora pergunta pra João Lucas: "Cadê a tarefa?".

João Lucas entrega a tarefa e a professora pergunta: "Por que não colocou o nome? cola! , depois entrega a tarefa para ele".

A professora bate palmas e fala: "Vamos lá devolvendo os livros para a mesa do cantinho da leitura".

A professora sai de cadeira em cadeira pegando os livros.

Michael diz: "Ainda não olhei todo" A professora deixa o livro com Michael.

Edieine pegou vários livros e colocou em baixo de sua carteira. E a professora fala: "Hei! Edieine! Pode fazer isso?, a tia traz os livros para vocês olharem não é para botar embaixo o da carteira".

João e Marco Aurélio que não se levantaram para olharem os livros. A professora os chama para que fossem até a mesa escolher alguns para olhar, porém os mesmos não foram.

A professora recolhe todos os livros e coloca em cima da mesa e diz: "Olha a tia vai falar do corpo humano e vou contar" . A professora aponta com o dedo para a cabeça dela e pergunta: "O que é isso?" e ela mesma responde: "Cabeça", aponta para o ombro, para o joelho e depois para o pé e canta: "Cabeça, ombro, joelho e pé...".

A professora aponta para o tronco e diz: "Isso é tronco".

A professora a frente das crianças, canta a música (cabeça, ombro, joelho e pe) apontando para as partes do corpo fazendo gestos, pára e pergunta: "Aprenderam? Venham aqui vamos ver se aprenderam mesmo".

A crianças vão até a professora, formam um círculo e todos cantam: "Cabeça, ombro, joelho e pé....".

Ao terminarem a professora pede que todos voltem para suas carteiras.

A professora vai até o quadro e desenha um boneco.

Marcos Aurélio diz: "Que desenho feio".

A professora explicar as partes do corpo aponta no desenho para os braços e diz: "Os braços são membros superiores".

A professora aponta para as pernas e diz: "As pernas são membros inferiores".

À medida que a professora vai explicando as crianças em suas carteiras vão cantando a música: "Cabeça, ombro, joelho e pé...".

A professora diz: "Agora vamos ver quem faz um desenho bem bonito, no desenho tem que ter cabeça, braço, perna e tronco".

Pablo tem como modelo um desenho de esqueleto que havia no livro e começa a desenhar conversando com Markes e sorrindo.

Pablo começou desenhando a cabeça e o pescoço. E Markes que está ao seu lado pergunta: "Cadê as costelas?".

Pablo responde: "Ainda vou fazer" e completa seu desenho.

A professora chama atenção de Marcos Aurélio dizendo: "O Marcos todo dia é chamado atenção".

Júlio Carvalho ao fazer o desenho olha para o de Markes e pergunta: "Tem que fazer os ovos". Olhando para o desenho do esqueleto no livro.

Markes responde: "Já fiz".

Pablo, Markes e Júlio Carvalho se divertem fazendo seus desenhos.

A professora se aproxima deles olha para os desenhos e sorrir e diz: "Está ficando bonito".

A professora chama atenção de um aluno que não havia feito o desenho dizendo: "O ano passado tu não aprendeu nada, se continuar assim vai continuar sem aprender".

Júlio César escreve seu nome na tarefa –JUILO e a professora percebe e diz: "Júlio o teu nome está JUILO, põe o i depois do L, eu não vou dispensar nada".

A professora se aproxima de um grupo, observa o desenho e diz: "Ninguém é desconjuntado, cadê o pé?, umbigo?, peito? Olha para a tia como modelo".

A professora pergunta: "Quem terminou? Traz aqui para botar cola e vocês vão fazer o mural". À medida que as crianças terminavam iam organizando o mural.

Quando todos terminam a professora diz: "Caderno e lápis na mesa".

A professora se dirige até o quadro de giz e escreve:

1 – COMPLETE:

O \_\_\_\_\_ O LAVA O \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ LAVA PORQUE NÃO \_\_\_\_\_  
 ELE \_\_\_\_\_ NA LAGOA  
 NÃO \_\_\_\_\_ O PE PORQUE \_\_\_\_\_  
 MAS QUE \_\_\_\_\_



A professora dar o comando da questão dizendo: "Vocês vão tirar o nome que falta para completar daqui", apontando para as palavras que estão no círculo.

Júlio diz: "Tia eu sei onde está o PÉ".

A professora diz: "Ta depois vou chamar para ver se sabe".

A professora sai de carteira em carteira olhando quem copiou do quadro, e começa a escrever para um aluno e depois deixa que ele continue.

A professora elogia Gabriela e Cleison por terem copiado do quadro e depois fala: "João Marcos, Diego, Michael e José vão escrever o nome no caderno", depois entrega para os alunos ficha com o nome deles para copiarem.

Silmara depois de copiar a atividade do quadro mostra o caderno para a professora e esta diz: "Esse espaço não é suficiente para escrever as palavras que falta".

Uns dez alunos conseguiram copiar a atividade do quadro e responder. Para os alunos que não conseguiram copiar do quadro a professora entregou as fichas com os seus nomes, e marca a quantidade de linhas que os alunos devem escrever \_sete vezes.

Michael tenta copiar o seu nome da ficha e não consegue, apaga até furar a folha do caderno.

A professora sai da sala e as crianças vão todas para a porta, quando percebe que a professora está voltando retornam para suas carteiras.

Gabriele mostra o caderno para a professora, esta manda apagar, porque colocou a palavra MORA no lugar de QUER. A professora faz gesto com a boca e fala: "Hum! eu quero ver isso!".

A professora vai até o quadro e responde a tarefa e pergunta para Susane: "Que palavra completa aqui?", apontando para a primeira palavra escrita no quadro. Susane não responde.

A professora diz: "Susane eu tenho certeza que tu sabe é só prestar atenção!"

A professora se aproxima de Monterei e manda-o apagar o nome porque não estava igual o da ficha e manda refazer cinco vezes, marcando na folha do caderno a quantidade de linha.

A professora chama Markes até o quadro para localizar a palavra QUER este aponta a palavra. E a professora o parabeniza.

A professora chama Pablo de diz: "Mostra mora" e Pablo aponta para a palavra CHULÉ.

A professora diz: "Presta atenção! MO..O.. RA", prolongando a sílaba até que ele ache a palavra.

A professora diz: "Ta vendo é só prestar atenção. Agora vou lê uma história de religião".

A professora se aproxima de João Marcos e manda-o apagar o seu nome, porque ao escrever não colocou o R ficando JOÃO MACO, a professora diz: "Vai apagar e fazer de novo para deixar de preguiça, não tenho dó de aluno do ano passado".

A professora começa a fazer a leitura da história da criação: "Deus criou...", as crianças não estavam prestando atenção na história, alguns continuam copiando o nome, outros conversava. A professora percebendo chama atenção da turma batendo na mesa: "Hei! Presta atenção".

Markes antecipa a história dizendo: "Tia no sexto dia Deus criou Adão e tirou uma costela dele para fazer a Eva".

A professora não deu importância para o que o Markes falou e continuou fazendo a leitura.

Toca a sirene para o recreio às 15h45min, as crianças saem e retornam às 16:00h. Quando retornam a professora escreve no quadro a atividade de Matemática:

1 – coloque o que falta:

_ 8 _	_ 10 _	_ 12 _
_ 5 _	_ 15 _	_ 6 _

2 – Ligue

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	.2
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	.4
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

.3

A professora explica a atividade para os alunos. Após algum tempo responde no quadro.

A professora forma dois grupos de quatro crianças, distribui letras móveis e pede que cantem a música do sapo e formem a letra da música.

As crianças que estavam copiando o nome no caderno continuaram com essa atividade.

O grupo da Gabriela apenas brinca com as letras. Enquanto o grupo do Markes consegue formar O SAPO PE e começam a separar as letras por cor, disputando quem separa mais.

A professora recolhe as letras. Logo em seguida toca a sirene para saída.

### Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 24 de fevereiro de 2003 – segunda-feira

25 crianças presentes na sala

Chegamos às 13h25min, cumprimentamos a professora e algumas mães que estavam na porta, as crianças se acomodam em suas carteiras à medida que a professora indicava o lugar. Neste dia as cadeiras estavam enfileiradas. O alfabeto estava distribuído em ordem na base do quadro de giz. Já está escrita no quadro de giz a pauta do dia:

#### ATIVIDADE PERMANENTE

- LEITURA FEITA PELO PROFESSOR (TEXTO NARRATIVO)
- LEITURA FEITA PELO ALUNO (PARLENDAS)
- TEXTO DE PARLENDAS PARA LEITURA
- INTERPRETAÇÃO DO TEXTO
- TABELA PARA COMPLETAR NÚMEROS

A professora inicia a aula convidando as crianças para cantar: "Vamos cantar!".

As crianças respondem em coro: "Vamos!".

A professora pergunta: "O que vocês querem cantar?".

A crianças respondem: "Boa tarde professora, boa tarde com muito amor, deixei a mamãe em casa seu aluno agora sou...!".

A professora diz: "É a outra. Boa tarde professora como vai? a nossa amizade nunca sai...", depois a professora pede que as crianças cantem outras, desta vez sozinhas.

Logo que terminam de cantar a professora diz: "A tia vai fazer a leitura agora. O nome da história é a Formiguinha e a Neve. Quem conhece?".

Gabriela diz: "Eu. Ela Ficou presa no Gelo".

A professora começa a leitura: "Certa vez....", no meio da leitura pára e chama a atenção: "Psiu! Vamos ver o que aconteceu? Felipe vamos ouvir".

Felipe diz: "Tia é a vez do ratinho".

A professora pergunta: "Será?".

Felipe conversa com os colegas do lado e a professora chama atenção e diz: "Felipe vou te colocar atrás das professoras que estão na sala, de um lado o Luis do outro o Marco Aurélio", (as professoras referidas somos nós).

A professora interrompe a leitura para comentar a história referente ao medo do personagem.

Luis diz: "Tia não tenho medo de nada".

A professora diz: "Pois eu tenho medo de escuro", e continua a leitura.

Ao terminar a leitura da historinha a professora diz: "Agora Gabriela vai ler uma parlenda que estudamos o ano passado".

Gabriela se levanta vai até a professora que a orienta como ler. Gabriela então, começa a ler. Não deu para nós ouvirmos a leitura, pois Gabriela estava nervosa.

A professora diz: "Amanhã é a vez do João Vitor".

Jonh Pablo e Ellen copiam no caderno a pauta do dia sem ninguém mandar.

A professora mostra a folha mimeografa da parlenda e fala: "Todo com esse papel na mão. Quem sabe ler? Vamos ver o que está escrito aí?", e inicia a leitura.

A medida em que a professora lia a parlenda (PISEI NA PEDRINHA), isto a uma certa distância das crianças, estas em coro repetiam, passando o dedo aleatoriamente em cima das frases escritas.

Ellen acompanhava passando o dedinho nas frases escritas de **baixo para cima**.

Após a leitura a professora diz: "Bota o dedo na palavra MAMÃE que eu vou olhar quem acertou".

Luis aponta para a palavra CONTEI lendo MAMÃE.

A professora vai verificar quem acertou e fala: "Aqui não sabe, aqui não sabe ...", apontando para algumas crianças que não estavam com o dedo na palavra MAMÃE.

A professora fala: "Vamos lá Markes! lê acompanhado com dedo, tem que aprender. Já aprendeu aquele Hoje é domingo?".

Markes responde: "Sim".

A professora sentada na cadeira fala: "Quero ver quem vai colocar o dedo na palavra certa", e começa a ditar algumas palavras e logo em seguida chama: "Silmara trás o caderno aqui".

Silmara leva o caderno para a professora, esta manda que Silmara aponte com o dedo e leia a parlenda que está colada no caderno.

Na medida em que Silmara ia lendo, seu dedo já estava bem à frente da palavra.

O mesmo aconteceu com a Susane e João Vitor.

A professora chama o Markes, elogia a organização de seu caderno. Em seguida a professora lê passando o dedo na frase escrita da parlenda e Markes repete

Após a leitura de Markes a professora explica a próxima atividade, que é um texto lacunado para as crianças completarem e depois distribui para algumas crianças.

Para o restante das crianças a professora escreve no quadro para copiarem:

1- SEPARE:

PAPAI \_\_\_\_\_

MAMÃE \_\_\_\_\_

PEDRINHA \_\_\_\_\_

MOINHO \_\_\_\_\_

CHINELO \_\_\_\_\_

Júlio e Markes que receberam o texto lacunado, apenas repete o que já estava escrito na atividade. A professora percebe e manda que eles apaguem e façam correto.

Cleison completa a atividade lacunada sem auxílio.

A Gabriela completa a atividade recorrendo ao modelo que está afixado no caderno.

A professora se aproxima de Felipe aponta para o texto e pergunta: "Onde estão as palavras que faltam?".

A professora aponta para Michael e diz: "Olha lá, aquele não quer saber de nada".

Michael diz: "Minha mãe disse que não é para riscar o caderno". E a professora se aproxima dele e tenta convence-lo a utilizar o caderno para copiar do quadro, porém desiste, pois ele não aceita copiar no caderno.

A professora fala: "Gabriela me mostra sua atividade", Gabriela mostra o caderno e a professora lê em voz alta e parabeniza.

Marcos Aurélio tenta fazer a atividade, percebe que o que escreveu está errado quando compara com o texto colado no seu caderno. Apaga e faz de novo. Quando estava quase terminando a professora se aproxima dele querendo ver o que tinha feito e aponta a palavra que faltava no banco de dados, ou seja, deu a resposta para Marco Aurélio.

Às 15h45min toca a sirene para o intervalo, as crianças saem.

Às 16h as crianças retornam para a sala. A professora continua a atividade que haviam interrompido antes do intervalo.

A professora se aproxima do quadro de giz e pergunta quem terminou e responde a atividade no quadro de giz. À medida que vai respondendo a atividade lê a palavra prolongando a sílaba.

A professora pega as letras do alfabeto que estão expostas na base do quadro, apresenta para as crianças perguntando que letra é aquela.

Primeiro pega a letra O e pergunta: "Que letra é essa?"

A medida em que apresenta as letras, estas são reconhecidas por algumas crianças.

A professora de educação física chega e chama as crianças para a aula. Após a aula de Educação Física as crianças foram liberadas para irem para casa.

## Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 25 de fevereiro de 2003 – terça-feira

25 crianças presentes na sala

Chegamos a escola às 14h, a professora havia iniciado as atividades do dia. Está escrita no quadro a pauta do dia:

## ATIVIDADES PERMANENTES

- LEITURA FEITA PELA PROFESSORA – TEXTO POÉTICO
- CAÇA PALAVRAS
- COMENTÁRIO DE LEITURA
- ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

A professora distribui atividades para as crianças para fazerem em duplas. A tarefa distribuída é de caça palavras, ex:

① ENCONTRE NO CAÇA PALAVRAS AS PALAVRAS ABAIXO:

PISEI – ROLOU – CONTEI – MOCINHO – GOSTOU – PAPAI

MAMÃE – CHINELO – PEDRINHA – CANTOU – PISQUEI

C	H	I	N	E	L	O	S	T	P	W	V	Z	T	B	C	O	N	T	E	I
P	A	X	X	Y	Z	M	W	Z	E	P	W	M	P	P	A	B	C	E	F	G
I	L	M	T	T	W	Y	Y	Z	D	A	T	Z	M	O	C	H	I	N	H	O
S	M	P	I	S	E	I	Z	L	R	J	T	W	Z	Y	R	S	T	U	V	S
Q	W	R	R	S	S	T	W	Z	I	P	P	L	N	M	A	M	A	E	Y	T
U	Y	Y	L	M	O	P	C	A	N	T	O	U	S	T	U	V	W	Y	Z	O
E	Z	R	O	L	O	U	L	W	H	M	T	A	P	O	O	E	M	I	L	U
I	Y	L	M	O	P	P	Z	P	A	P	A	I	Z	T	V	W	Z	Y	B	C

A professora passa de carteira em carteira explicando como é para fazer a tarefa.

A professora chega perto da carteira de Karol e Susane e mostra como devem fazer, apontando para os nomes no comando da tarefa e mostrando o local em que está a palavra na cruzadinha.

Gabriela esta em dupla com Diego, porém faz a tarefa sozinha enquanto Diego fica apenas olhando para as outras crianças. Ela olha a palavra no comando da questão e circula na cruzadinha.

A professora se aproxima de Gabriela e percebe que ela está fazendo a tarefa sozinha então fala: "Não é para fazer sozinha, é em dupla".

Gabriela entrega a tarefa para Diego e diz: "Faz!"

A professora diz: "É em dupla! Juntos!"

A professora vira-se para nós e fala se referindo a Gabriela: "Ela já fez quase tudo".

A professora se afasta, vai até as carteiras de Michael e Jackson e lê a palavra no comando da questão e mostra onde está no caça-palavras e diz: "Vamos terminar!".

A professora vai até as carteiras de João Vítor e Denílson e diz: "A tia vai te dar uma dica: Pa... pa...i...". A professora vai lendo a palavra sílaba por sílaba e aponta com o lápis na cruzadinha mostrando a palavras e diz: "faz!".

A professora vai até a mesa de Markes e Júlio César e mostra como fazer apontando para a palavra e riscando com o lápis.

Michael não consegue fazer o próprio nome e a professora vai até o quadro e escreve no quadro mostrando para ele como se escreve.

João Vitor chega perto da professora e pergunta: "Com quem vai ficar a tarefa tia".

A professora responde: "Com quem fez mais. No teu, Denílson não fez nada!".

A professora se aproxima das carteiras de Brenda e Lian e pergunta pela tarefa. Elas pegam a tarefa e mostram para a professora e esta diz como fazer e mostra as palavras.

A professora fala para a turma: "Quem fez a tarefa guarda, e quem não fez guarda também e peguem o caderno e vamos trabalhar a parlenda com letras emborrachadas".

A professora coloca as letras do alfabeto na base do quadro e pega as letras H, O, J e E , mostra a letra H com a letra O e depois a letra J e a letra E, e vai falando sílaba por sílaba HO...JE.... Depois colocam juntas na base do quadro diz: "Escrevam!".

João Paulo, Cleison, Marcos Aurélio, Junior, Felipe, Susane, Gabriela, Jackson, Markes, Júlio César copiam a palavra HOJE que a professora formou com as letras emborrachadas, as outras crianças brincam e conversam.

A professora pega outras letras e forma a palavra DOMINGO. A medida em que vai pegando as letras e forma a sílaba vai falando. Depois que termina coloca a palavra formada com letras emborrachadas na base do quadro.

Amanda que está sentada ao lado de Edieine brinca enquanto Edieine escreve a palavra de trás para frente ex: OGNIMDO.

A professora pega mais letras e forma as sílabas CA e CHIM, depois passa de carteira em carteira olhando se as crianças estão copiando, em seguida mostra a sílaba BO e pergunta: “Quem sabe a parlenda do sapo. O sapo não lava o pé, não lava porque não...”.

As crianças completam: “... não quer ele mora na lagoa não....”.

A professora fala: “agora nós vamos fazer a do sapo”.

A professora mostra a sílaba SA e depois a PO e fala “SA... PO...” silabando a palavra. Depois passa de carteira em carteira para verificar quem está fazendo.

Volta para perto do quadro e de repente a professora grita: “Outra! L com A, LA” mostrando as letras emborrachadas e pega a letra V e a letra A e fala: “V com A LAVA”, segurando as quatro letras junta e volta a passar de carteira verificando quem fez e diz: “A tia, tira HOJE , DOMINGO, LAVA, SAPO, vamos fazer nossa leitura”.

A professora deixa as letras emborrachadas na base do quadro e vai até onde está um cartaz com a lista de brinquedos e brincadeiras que fica afixado próximo a porta, passa o dedo nas palavras e lê palavra por palavra e algumas crianças repetem, enquanto outras continuam conversando ou brincando (para as crianças que estão sentadas próximo ao cartaz não conseguem visualizá-lo pelo fato de ficar atrás de onde estão sentados). Ao terminar a leitura da lista de brinquedos e brincadeiras, vai novamente até o quadro e diz: “Vamos aqui” , e escreve no quadro as palavras: HOJE - OURO - É DOMINGO - PÉ DE CACHIMBO - LAVA - SAPO. À medida que a professora escreve as palavras vai lendo e as crianças repetem aos gritos.

Então A professora fala a parlenda aos gritos: “HOJE É DOMINGO...”, e as crianças repetem gritando mais alto ainda.

A professora escreve no quadro a palavra PEDRINHA no quadro e pergunta: "que palavra é essa?"

Marcos responde: "PEDRINHA!".

A professora escreve MAMÃE e pergunta: "Que palavra é essa?".

Marcos, Susane e Gabriela respondem: "Mamãe!".

A professora escreve a palavra papai e pergunta: "Que palavra é essa?".

Algumas crianças respondem: "Papai!".

A professora escreve a palavra CHINELO e pergunta: "E essa?" Como não obtém resposta, ela mesma responde.

A professora senta em uma carteira e fala: "Vou chama de um por um aqui perto de mim, vem aqui Susane".

Susane se aproxima da professora e esta pede que leia a parlenda: PISEI NUMA PEDRINHA... Susane lê a parlenda passando o dedo em cima do texto.

A professora chama: "Cleison vem aqui!". Cleison tenta ler as palavras, e a professora faz a leitura para ele acompanhar.

A professora chama: "Gabriela vem rápido para dá tempo de todos lêem". Gabriela vai e a professora repete o que fez com Cleison.

A professora chama Marcos Aurélio. Este lê a parlenda enquanto a professora vai passando o lápis em cima das frases.

A professora chama Junior. Este vai e lê a parlenda trocando a ordem das frases e a professora pergunta: "Aqui é papai?". As crianças que estão ao lado respondem em coro: "Mamãe!!", todas estão muito atentas à leitura esperando sua vez.

A professora chama Markes.

Markes vai e fala a parlenda enquanto a professora passa o lápis em cima das frases.

A professora vira para Jackson e fala: "Agora é tu". Jackson vai e não faz a leitura e a professora diz: "Não acredito que você não sabe". Então a professora lê e Jackson repete com a ajuda de Karol que está ao lado.

A professora levanta e manda que as crianças sentem e diz: "Vamos ouvir música, enquanto chega a hora do recreio". Logo depois liga o som e sai da sala, volta depois de algum tempo.

Toca a sirene para o intervalo às 15h45min e as crianças saem.

As crianças retornam para o intervalo as 16h05min.

A professora chama todos para frente do ventilador para que eles se refresquem.

A professora manda todos sentarem e pega um livro de historinha e fala: "A tia vai ler agora. Karol posso fazer a leitura?".

A professora pega uma cadeira e coloca em frente à lousa e senta, depois fala "Se as coisas fossem mães... o título da história". Levanta o livro e mostra para as crianças; vira o livro para ela e começa a lê, pára e mostra a figura novamente; vira o livro lê, levanta e faz questionamentos sobre a história; vira o livro para ela e continua a leitura. Interrompe a história e reclama com as crianças que estão gritando.

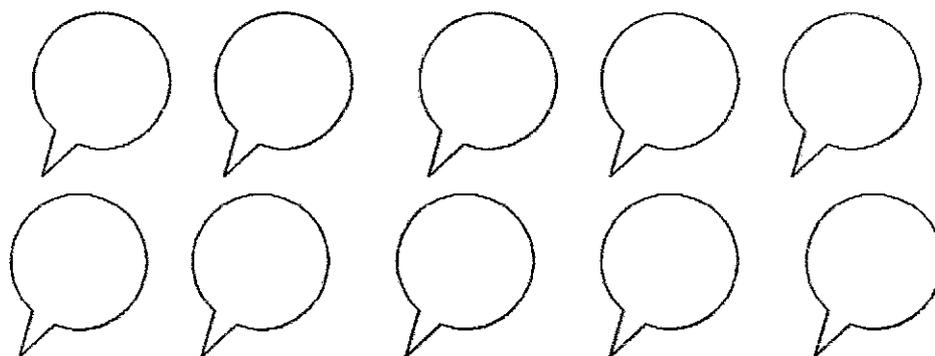
No momento que a professora mostra as figuras, as crianças ficam "encantadas", algumas se esticam nas suas carteiras para conseguirem vê as figuras e pedem "Mostra tia! mostra tia!".

A professora termina a leitura e fala: "Agora é hora da atividade de matemática".

A professora vai até o quadro e escreve no quadro:

## MATEMÁTICA

1 – ESCREVA DE 01 A 10



2- PONHA O RESULTADO

$$\square \square \square + \square \square = \underline{\quad}$$

## Diário de campo

Sala: 1º ano do 1º ciclo (alfabetização)

Data: 06 de março de 2003 – terça-feira

25 crianças presentes na sala

Chegamos a escola às 14h a professora já havia iniciado a aula, saudamos a todos, entramos nos acomodamos ao final da sala, próximo a parede.

No quadro de giz, estava escrita a pauta do dia:

## ATIVIDADE PERMANENTE

- LEITURA FEITA PELA PROFESSORA
- RODA DE CONVERSA SOBRE MULHER NO CAMPO DE TRABALHO
- LEITURA DOS TEXTOS TRABALHADOS NA SALA
- RECORTE E CLAGEM SOBRE O CORPO HUMANO

Estava colocado na base do quadro o alfabeto emborrachado e também um calendário colado no quadro com fita durex.

A professora está conversando com as crianças sobre o dia internacional da mulher; a mulher no campo de trabalho. Faz alguns questionamentos se suas mães trabalham e onde, etc. No momento em que a conversa começa a fluir a professora encerra esta atividade e pega uma carteira, coloca ao centro da sala, pega um livro de história, senta e lê a história da Cinderela. Enquanto as crianças ficam sentadas em suas carteiras.

A professora lê a história, Era uma a vez... pára e mostra a figura para as crianças. Neste momento Gabriela interrompe a leitura da professora, pedindo para beber água. A professora permite e depois chama atenção das crianças para que fiquem quietas, e retorna à história de onde parou. As crianças estão dispersas, conversando, escrevendo. O único momento em que as crianças demonstram interesse é quando a professora mostra as figuras.

A professora termina a leitura da história.

Chega a sala uma professora de outra sala e entra dizendo: Palmas! Palmas! Quando termina a história tem que bater palmas”, e convida a professora para levar as crianças após o intervalo para assistirem um vídeo sobre o meio ambiente e sai.

A professora avisa para as crianças dizendo: "Nós vamos assistir um vídeo sobre o meio ambiente".

A professora pega letras do alfabeto em material emborrachado que está na base no quadro e diz: "Agora nós vamos aqui! só é para falar quando eu chamar o nome".

A professora a mostra a letra I para a turma e pergunta: "que letra é essa?".

As crianças não respondem.

A professora mostra a letra P e pergunta: "Pablo que letra é esta?".

Pablo responde: "P".

A professora mostra a letra U e pergunta: "Diego que letra é essa?".

Diego responde: "O".

As outras crianças falam: "U".

Diego então fala: "U".

A professora diz: "Mas tu primeiro falou O".

A professora pega todas as vogais e pergunta para as crianças: "Quantas são?".

Não obtém resposta.

A professora coloca as vogais na base do quadro de giz depois escreve no quadro a palavra SAPO e diz: "se pegar S e juntar com A, e o P com O, fica SA PO, (silabando a palavra), se juntar as coleginhas vogais mais consoantes formam as sílabas. Só dá certo para aprender as palavras se juntar as vogais com as consoantes, se não, não aprende. Se juntar as coleginhas não dá para aprender as palavras. Vou fazer um jogo com vocês".

A professora vai até próximo a porta e aponta para o cartaz afixado, onde contém uma lista de brinquedos e brincadeiras, vai passando o dedo, enquanto as crianças falam os nomes de algumas brincadeiras. A professora repete a palavra quando as crianças acertam e lê as outras quando as crianças erram.

A professora vai até o quadro de giz e diz: "Nós fizemos o SAPO depois dessa aí" e começa a escrever no quadro :

6	O SAPO NÃO LAVA O PÉ
5	NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
4	ELE MORA NA LAGOA
3	NÃO LAVA O PÉ
1	PORQUE NÃO QUER
2	MAS QUE CHULÉ

A professora explica o comando da questão, mostrando como é para as crianças ligarem: passando o dedo no número 1 escrito no quadro e com a outra mão mostra a primeira frase da música, faz o mesmo com todas as frases.

A professora diz: "Preste atenção. Se prestar atenção vai saber ligar. Dois grupos" e escreve no quadro a letra M para o grupo dos meninos e a letra F para o grupo das meninas.

A professora chama João Vitor e dar o giz para que ele ligue. Este liga correto e a professora coloca um traço em frente a letra M que está escrita no quadro.

Chama Silmara que vai e liga correto.

Chama Júlio Ramos e este ligar errado e os colegas falam que ele errou.

A professora diz: "Errou, o ponto vai para as meninas".

A professora chama Ellen, esta vai e liga correto.

A professora diz: "As meninas vão ganhar".

A professora pergunta: "Nós trabalhamos só este texto?".

As crianças respondem em coro: "Não!".

A professora pergunta: "Então qual foi? Hoje é..." e as crianças completam: "Domingo do pé de cachimbo....".

A professora vai até o quadro e escreve: HOJE É DOMINGO, PÉ DE CACHIMBO....

A professora vira para a turma e diz: "Olha a bagunça, preste atenção para não errar. Qual é o número um?".

As crianças respondem em coro: "HOJE É DOMINGO, PÉ DE CACHIMBO..."

A professora escreve em frente das frases os números de 01 a 10 desordenadamente para que as crianças liguem os números às frases.

A professora aponta para as frases e as crianças vão falando a parlenda.

A professora chama Ingrid para ligar, esta balança a cabeça gesticulando que não.

Karol fala: "Ela não vai ganhar nenhum ponto".

A professora diz: "Vem Karol ganhar seu ponto. Karol esquece essa brincadeira que você Já veio".

A professora chama: "Markes venha". Este vai e liga.

A professora pergunta: "Silmara já veio?". Silmara balança a cabeça gesticulando que não e vai até o quadro e liga correto.

A professora chama Michael e este vai e liga errado. A professora pergunta para as crianças: “acertou?” e as crianças em coro respondem: “não!”

A professora diz: “Ponto para as meninas”.

A professora chama Gabriela e esta vai e liga.

A professora chama: “Cleison vem, bota pra quebrar”.

Cleison vai até o quadro e liga errado, fica em dúvida, olha para o quadro, mas desiste e volta para sua carteira e a professora fala: “Cleison você sabe isso daqui, deu o ponto de graça para as meninas”.

A professora chama Denilson, este vai até o quadro e liga correto, em seguida Susane vai e liga corretamente.

A professora fala: “Agora vem um homem, Jackson vem, arrebenta Jackson”.

A professora fala: “Fiquem aí os coleginhas de dois em dois..”.

Chega alguém até a porta e chama a professora, esta vai e fica conversando durante algum tempo.

A professora retorna a aula e diz: “de dois em dois, troca Amanda com o Cleison”.

A professora vai até a mesa, pega algumas tarefas e distribui uma tarefa para cada dupla.

A tarefa distribuída tem um banco de dados com os nomes de alguns brinquedos. Logo abaixo os desenhos dos brinquedos nos quais as crianças deveriam escrever os nomes. Esta tarefa é distribuída às crianças exceto para Cleison, Gabriela e João Vitor, para estes a professora distribui outra apenas com os desenhos para escreverem os nomes sem o auxílio do bando de palavras.

A professora diz: “quando não souber pega ajuda com a lista”.

João Vitor escreve embaixo da figura da bicicleta o nome IBCE, e do desenho do avião AIOA, embaixo do desenho da pipa escreve PIPA. A professora se aproxima de João Vitor e pega a tarefa dele que tinha apenas os desenhos e troca por outra que tem um banco de dados.

João Vitor aponta para a palavra AVIÃO e pergunta para a professora: “Essa aqui é avião”.

A professora pergunta: “O que é isso?”, apontando para o desenho do avião.

Gabriela escreve embaixo dos desenhos: da bicicleta (BICICETA), da bola (BOLA), da peteca (PETEKA), do pião (PI). Esta vem até onde estamos e pergunta

se ta certo. Antes de respondermos qualquer coisa, a professora se aproxima e fala para Gabriela: "Não! você ta aqui para aprender, vem que vou te dar cola".

Silmara escreve embaixo do desenho do pião a palavra BOLA, do desenho da peteca a palavra PETECA, do desenho do avião a palavra CARRINHO, para o desenho do bambolê a palavra PIÃO, para o desenho de um patins a palavra AVIÃO, para o desenho do carrinho a palavra PIPA, para o desenho da bola a palavra FUTEBOL, para o desenho da pipa a palavra PIPA, para o desenho da boneca a palavra BONECA, ou seja, ela escreve as palavras na ordem que aparece no banco de dados por exemplo : BOLA –PETECA – CARRINHO – PIÃO – AVIÃO – PIPA – PATINS – BAMBOLE – BONECA

Silmara vai mostrar a tarefa para a professora e esta fala: "Ta errado, apaga e conserta".

Silmara apaga a tarefa e volta a escrever. Depois mostra para a professora e esta diz: "Aqui é avião? Não! é bambolê, vai lá e corrige".

A professora vira-se para nós e diz: "Agora é que estou descobrindo ela, ela é boa..", se referindo a Silmara.

Silmara após escrever mostra novamente a tarefa para a professora. Esta pergunta: "isso aqui é o que? Patins? Que bagunça é essa aqui? Escreveu PABIBI, vai apagar e fazer correto".

Markes escreve as palavras em baixo dos desenhos: de pião a palavra PIAO e de bambolê a palavra BICIELETA, a professora percebe e manda-o apagar e escrever correto.

Susane escreve PIPA embaixo do desenho do PIÃO, embaixo do desenho de peteca escreve POC.

Algumas crianças ao terminarem forma pintar as tarefas. A professora sai da sala por alguns instantes, logo depois retorna.

Toca a sirene para o recreio às 15h45min, as crianças saem. Só retornam para sala às 16h. Em sala a professora pede para ver quem terminou a tarefa.

Algumas crianças entregam a tarefa, outras continuam pintando. A professora liga o som e coloca um CD para que as crianças ouçam uma historinha.

Algumas crianças continuam pintando a tarefa e a professora fala: "Vamos aqui! Todo mundo sentando aqui no chão para ouvir a historinha dos três porquinhos, não pode conversar, se conversar vou trancar".

As crianças sentam-se no chão para ouvirem a historinha e a professora coloca o gravador numa cadeira mais próximo das crianças.

Ao terminar a historinha a professora fala que agora vão fazer recorte e colagem.

Entrevista com a professora Y

29 de março de 2003.

A professora Y concordou em deixa-nos entrevista-la para a conclusão de nosso trabalho. Informamos que iríamos gravar a conversa. Deixamos que a professora escolhesse o local e a hora. Esta então marcou em sua residência às 17h do dia 29 de março. Chegamos na hora marcada, fomos bem recebidas e em meio a uma conversa informal nos ofereceu um lanche. Nos dirigimos a sala de jantar, nos servimos e continuamos a conversar. Informamos então objetivo da entrevista para lhe deixar a vontade. Perguntamos se podíamos começar, e a professora concordou.

**Entrevistador:** Qual a sua formação?

**Professora Y:** Eu só tenho o Ensino Magistério né. No projeto Logos II que eu terminei o Magistério no ano de 1988. Daí eu fiz o cursinho duas vezes. Tentei nove vezes o vestibular, mas ainda não deu para pular a cerca.

**Entrevistador:** A senhora continua persistindo em fazer o vestibular?

**Professora Y:** Sempre eu faço. Todas às vezes eu tento. Já tentei o da UNAMA duas vezes e está previsto amanhã eu tentar novamente.

**Entrevistador:** A senhora pretende fazer Pedagogia ou outro curso?

**Professora Y:** É Pedagogia mesmo, porque é a área que eu já trabalho muito tempo.

**Entrevistador:** A senhora fala que trabalha na educação há muito tempo. Quantos anos?

**Professora Y:** Desde o dia seis de março de 1978 na Prefeitura Municipal. Trabalhei na escola Batista, oito anos. Na escola Coronel João Anastácio doze anos.

**Entrevistador:** Na escola que a senhora trabalha atualmente está há quanto tempo?

**Professora Y:** Estou com três anos. Mas na escola Marinho Motta, trabalhei vinte e três anos.

**Entrevistador:** A senhora participa de algum curso de formação?

**Professora Y:** Sim. PROFAP e da formação da escola que Vale também, que fornece para a escola.

**Entrevistador:** Além do PROFAP e da Escola que Vale a senhora participa de outro curso?

**Professora Y:** Não.

**Entrevistador:** Fale um pouco mais sobre o PROFAP.

**Professora Y:** O PROFAP é um curso de formação de professores, que dá acompanhamento para o professor ficar mais integrado dentro da educação.

**Entrevistador:** O curso do PROFAP aborda a questão da alfabetização?

**Professora Y:** Sim. Bastante. É o que mais a gente trabalha com essa parte aí da alfabetização.

**Entrevistador:** O que a motivou trabalhar na educação?

**Professora Y:** Foi a necessidade. Não foi opção de vida, foi a necessidade no momento. Na época eu andei bastante em marabá procurando trabalho, o que me veio foi a educação. E eu gostei e até hoje continuo.

**Entrevistador:** A senhora se identifica em trabalhar com a educação principalmente com turma de alfabetização?

**Professora Y:** Eu trabalhei na educação vinte e três anos só com 4ª séries e 2ª etapa. Quando eu mudei de escola, porque o Martinho Motta colocaram só de 5ª a 8ª, foi necessário o professor de 1ª a 4ª procurar outras escolas. Aí me colocaram na escola Hera. Aí me achei agora direitinho dentro da alfa. (omitimos o nome da escola, por ser esta que estamos observando).

**Entrevistador:** A turma em que a senhora atua é de 1º ano do 1º ciclo, corresponde à alfabetização?

**Professora Y:** É alfabetização. Porque são cinco anos o ciclo para poder a crianças terminar o curso primário. Então a 1ª série do 1º ciclo corresponde a alfabetização.

**Entrevistador:** A senhora percebe alguma diferença entre trabalhar com ciclo e séries?

**Professora Y:** É totalmente diferente porque é por faixa etária e também a criança depende do desenvolvimento dela. A gente trabalha não é a turma como na série. No ciclo a gente trabalha o individual, cada crianças. As atividades são todas diversificadas, dependendo do nível que cada criança se encontra.

**Entrevistador:** Qual a faixa etária de seus alunos?

**Professora Y:** Cinco e meio e seis anos.

**Entrevistador:** A partir de seus conhecimentos e experiência, qual a sua concepção de alfabetização?

**Professora Y:** Alfabetizar é uma etapa muito difícil na vida da gente. Mas hoje em dia com o mundo, literário que nos oferece: a música, parlenda, os advinhas e assim os contos de fadas fica bem mais fácil trabalhar a alfabetização. Porque na época do tradicional eu não me achava nesse meio da alfabetização, eu achava muito difícil. Quando eu tive o curso com a supervisora, ela me instruiu bem em trabalhar com a Alfa. Então eu fui atrás, a busca. Eu me desenvolvi bastante neste mundo literário.

**Entrevistador:** Quando é que a senhora considera que o aluno está alfabetizado?

**Professora Y:** Quando o aluno ler e identifica código e escreve. Não é obrigado a escrever corretamente. Mas que a leitura é a parte principal da alfabetização quando ele ler corretamente.

**Entrevistador:** A senhora falou que quando trabalhava com a metodologia tradicional ficava presa aos modelos apresentados, e que hoje diante da sua formação, consegue perceber, que a diversidade textual enfatizada anteriormente possibilita novas oportunidades de se trabalhar com a alfabetização. A senhora já ouviu falar no construtivismo?

**Professora Y:** Ah! É esse. É que foi o projeto realmente que foi construído pelo Paulo Freire, pela Emilia. Esses pensadores ai que realmente ficou um mundo bom de trabalho para professores de 1ª série e de alfabetização. Que foi descoberto esse

construtivismo que é a principal coisa que a gente trabalha hoje em dia. Como esse desenvolvimento a gente aplica as atividades na parte da leitura com textos conhecidos pela criançadas.

**Entrevistador:** A senhora leva em conta os conhecimentos prévios das crianças?

**Professora Y:** Sim. A gente discute, a gente debate, a gente conversa tudo que eles conhecem em casa, que leva para a sala de aula. Claro que coloco em prática no dia-a-dia.

**Entrevistador:** Quais as dificuldades e desafios em alfabetizar?

**Professora Y:** Nossa! É muito difícil alfabetizar. É só quando a criança passa por várias etapas, principalmente quando ta na pré-silábica, na silábica. Dá muito trabalho até a gente desenvolver essa criança até chegar na ordem alfabética. Eu encontro dificuldade. Mas com esses textos que hoje em dia a gente está trabalhando no construtivismo, com coisas práticas no dia a dia com material concreto e com o desenvolvimento deles, da televisão e no mundo da comunicação em que a gente vive. Então eu acho difícil. Mas nada é impossível tudo a gente consegue.

**Entrevistador:** A senhora disse que já ouviu falar no construtivismo, que se identifica com a proposta e que desenvolve atividades consideradas construtivas. Qual a sua concepção de como a criança aprende?

**Professora Y:** É. Na minha mente a criança aprende realmente com o dia a dia, com material concreto, que ela ta vendo, ta criando, ta construindo juntamente com os colegas, na sala de aula, em casa, em toda parte que ela se identifica no mundo que ela faz parte, ela ta aprendendo no dia a dia.

**Entrevistador:** A senhora acredita que o desenvolvimento da leitura e da escrita devem ser conduzidas interligadas ou separadas?

**Professora Y:** Não! Uma acompanha o outro. Não pode deixar um para trás tem que ir em frente, um levando o outro. Não pode é a leitura ir sem a escrita. Sempre às vezes um desenvolve mais rápido do que a outra parte. Mas os dois caminham juntos.

**Entrevistador:** Como a senhora está conduzindo todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na sua turma?

**Professora Y:** A leitura é: o professor faz a leitura, a criança faz a leitura, a leitura compartilhada, a leitura pelo aluno. E diariamente a professora tem que apresentar textos diversificados. Ela parte do que eles conhecem, que eles sabem. O que o professor está falando, não precisa falar coisa difícil porque fica mal entendido por eles. O mundo literário deles tem que ser conhecido: textos informativos, instrucional, literário, conto, fábulas, tudo isso faz parte. No mundo da escrita eles têm que entender que para escrever eles têm que identificar os códigos que tem que passar por várias etapas, chegando a escrita, reescrita, reconto. A oralidade tem que ser bem desenvolvida.

**Entrevistador:** Como a senhora identifica os diferentes níveis de desenvolvimento da criança?

**Professora Y:** Fazendo os testes. Acompanhando. Principal é o acompanhamento entre elas. E quando passo atividade tem que ver qual é a criança que tá dando conta da atividade, o desenvolvimento dela, de que nível ela tá se encontrando ali, para poder fazer os grupos de desenvolvimento dentro da sala.

**Entrevistador:** A senhora diz que constata nas atividades coletivas e individuais os níveis de desenvolvimento em que cada criança se encontra. Então, como a senhora está conseguindo conduzir todo o processo para que as crianças avancem?

**Professora Y:** Eu estou tentando fazer várias atividades diferentes, trabalhando a parlenda no projeto de leitura que a gente faz. A prefeitura está desenvolvendo o projeto sobre o lixo, a gente tá trabalhando isso aí. Com a seqüência de atividade, a apresento texto, vem a memorização, depois o aluno dita para a professora servir de escriba, coloca em cartaz e fazendo a leitura diária. Depois vem a caça-palavras, vem a cruzadinha, a escrita de memória e daí vem o desenvolvimento da criança em cima desse mundo de atividades diferentes.

**Entrevistador:** Os professores alfabetizadores estão preparados para alfabetizar?

**Professora Y:** A escola que faço parte que é a escola Hera a gente é bem acompanhado porque temos uma supervisora, onde a gente participa do programa

**Entrevistador:** Como a senhora está conduzindo todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na sua turma?

**Professora Y:** A leitura é: o professor faz a leitura, a criança faz a leitura, a leitura compartilhada, a leitura pelo aluno. E diariamente a professora tem que apresentar textos diversificados. Ela parte do que eles conhecem, que eles sabem. O que o professor está falando, não precisa falar coisa difícil porque fica mal entendido por eles. O mundo literário deles tem que ser conhecido: textos informativos, instrucional, literário, conto, fábulas, tudo isso faz parte. No mundo da escrita eles têm que entender que para escrever eles têm que identificar os códigos que tem que passar por várias etapas, chegando a escrita, reescrita, reconto. A oralidade tem que ser bem desenvolvida.

**Entrevistador:** Como a senhora identifica os diferentes níveis de desenvolvimento da criança?

**Professora Y:** Fazendo os testes. Acompanhando. Principal é o acompanhamento entre elas. E quando passo atividade tem que ver qual é a criança que tá dando conta da atividade, o desenvolvimento dela, de que nível ela tá se encontrando ali, para poder fazer os grupos de desenvolvimento dentro da sala.

**Entrevistador:** A senhora diz que constata nas atividades coletivas e individuais os níveis de desenvolvimento em que cada criança se encontra. Então, como a senhora está conseguindo conduzir todo o processo para que as crianças avancem?

**Professora Y:** Eu estou tentando fazer várias atividades diferentes, trabalhando a parlenda no projeto de leitura que a gente faz. A prefeitura está desenvolvendo o projeto sobre o lixo, a gente tá trabalhando isso aí. Com a seqüência de atividade, a apresento texto, vem a memorização, depois o aluno dita para a professora servir de escriba, coloca em cartaz e fazendo a leitura diária. Depois vem a caça-palavras, vem a cruzadinha, a escrita de memória e daí vem o desenvolvimento da criança em cima desse mundo de atividades diferentes.

**Entrevistador:** Os professores alfabetizadores estão preparados para alfabetizar?

**Professora Y:** A escola que faço parte que é a escola Hera a gente é bem acompanhado porque temos uma supervisora, onde a gente participa do programa

da escola que vale. E todos os professores lá são bem acompanhados com essa parte aí de alfabetizar com textos e saber o que é que está fazendo com a criança.

**Entrevistador:** Então, as atividades que a senhora desenvolve na sala visando o desenvolvimento das crianças são acompanhadas por uma orientadora?

**Professora Y:** Sim! Que é pela supervisora. Ela está constante na escola. Fazemos reuniões às sextas, aos sábados, sempre acompanha a gente. Dia de terça e quinta ela faz parte de um acompanhamento de estudo na biblioteca do professor. Mas segunda, quarta e sexta ela está na escola acompanhando nosso trabalho.

**Entrevistador:** Professora faça uma pequena análise do que mudou depois que a senhora passou a trabalhar com essa nova proposta, em alfabetizar com textos?

**Professora Y:** No tradicional a gente diz assim: era diferente, mas a gente não pode largar ele de mão, ele acompanha. A gente trabalha o construtivismo, mas o tradicional às vezes a gente busca nele algo que a gente tá com necessidade no dia a dia. Mas que a mudança foi totalmente excelente para minha mente. Aprendi muito. Hoje em dia eu me sinto assim, que abriu muito meus horizontes sobre alfabetização. Eu não entendia nada de alfabetizar porque o ba be bi bo bu foi embora, hoje em dia nós estamos numa diversidade textual que temos que o mundo oferece é outra coisa que não tem nada a ver. Só que às vezes a gente não pode largar ela. O alfabeto nós temos de conhecer para poder ler e o alfabeto vem do .Mas que foi muito bom o estudo mudar um pouco foi. Eu aprendi muito e tô tentando ainda aprender.