

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO**

“Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais”

Danitza Dianderas da Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS - SP

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO

“Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais”

Danitza Dianderas da Silva

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS - SP

2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586cc

Silva, Danitza Dianderas da.

Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais / Danitza Dianderas da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

168 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Alfabetização. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Pesquisa colaborativa. 4. Ensino fundamental. I. Título.

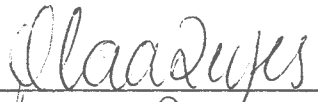
CDD: 302.2244 (20ª)

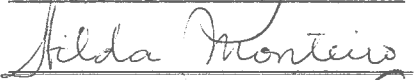
BANCA EXAMINADORA

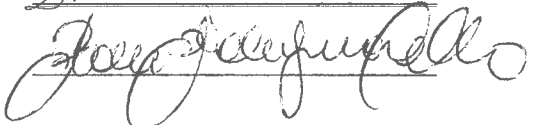
Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Hilda Maria Monteiro

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello







Dedico este trabalho ao meu marido Osvaldo Luciano e ao meu filho Luan, pelo amor, pela companhia e pela compreensão de minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela oportunidade de concluir este sonho e me permitir viver as experiências com as pessoas que abaixo passo a mencionar.

À orientadora, **Claudia Raimundo Reyes**, pelos norteamentos constantes para a realização deste trabalho. À professora, pelos ensinamentos que adquiri ao longo destes anos como sua aluna. À amiga, pelas aprendizagens que me fortaleceram como pessoa. À mulher, que por sua força revigora meu acreditar na vida.

Às professoras **Roseli Rodrigues de Mello** e **Hilda Maria Monteiro**, pela leitura deste trabalho e contribuições para o aprimoramento da dissertação.

Ao professor **Ademar Silva** que, no Exame de Qualificação, trouxe consideráveis contribuições e sugestões a este trabalho.

Aos **professores do Departamento de Metodologia de Ensino** que, ao ministrarem as disciplinas para o mestrado, compartilharam seus saberes.

Aos (às) colegas da **turma de mestrado** que colaboraram na elaboração do projeto de pesquisa.

À **Evely**, secretária do Departamento de Metodologia de Ensino, pela dedicação com que realiza seu trabalho.

Às pesquisadoras do grupo “Alfabetização: Saberes e Cidadania”, **Claudia Raimundo Reyes**, **Stella Oliveira Araújo**, **Eliana Prado Carlino**, **Alessandra Marques da Cunha**, **Poliana Zuin**, **Stella de Lourdes Garcia** e **Fabiana Giovani**, pelas histórias de vidas e estudos compartilhados.

Às **professoras participantes**, que aceitaram o convite para participarem deste estudo e que muito ensinaram a mim sobre o saber e fazer docente.

À pesquisadora e amiga **Ester Almeida Helmer**, pela colaboração na condução dos encontros com as professoras.

À pesquisadora **Larissa de Freitas Vieira**, pela árdua ajuda nas transcrições das fitas.

À minha mãe **Regina**, por acreditar que a distância de casa, desde há alguns anos, me faria bem e por torcer pela conclusão desta etapa de minha vida.

Ao meu pai **Hermílio**, ao meu irmão **Aldo** e demais familiares, por apoiarem este momento.

À minhas amigas de infância/adolescência **Roberta, Sabrina, Nina, Juliana, Alita, Ludmila, Ângela, Michele e Tatiana**, por caminharem ao meu lado ao longo destes anos.

Às amigas **Pérola, Alessandra, Stelinha, Poliana, Gisele, Marciele, Cristina Pátaro, Sara, Vanessa Giroto, Daniela Toledo e Becky**, pela amizade, carinho e apoio.

Aos amigos e vizinhos **Gisele, Alessandra e Cristian** que cederam seus computadores e suas casas quando meu equipamento não mais agüentava trabalhar.

À **Capes** e aos **cidadãos brasileiros**, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta dissertação integra a linha de pesquisa “Processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos”, que investiga a elaboração e apropriação do conhecimento em processos pedagógicos e em educação, especificamente ao conhecimento que se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos da língua materna para crianças de seis anos de idade, bem como, ao que se refere às reformas curriculares das políticas educacionais quanto aos conteúdos específicos da língua materna para o novo contexto do Ensino Fundamental de nove anos, especificamente para o primeiro ano.

Para tanto, buscamos investigar “*Quais conteúdos da língua materna devem estar inseridos no ensino de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?*”, tendo como objetivo identificar e analisar, nas políticas públicas, a partir da década de 80, os conteúdos específicos da língua materna a serem ensinados às crianças de seis anos de idade. E também, por meio de um curso de formação de revisão de conteúdos específicos da língua, identificar junto às professoras participantes, quais seriam os conteúdos relevantes a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Para que os objetivos fossem contemplados, realizamos numa primeira etapa entrevistas com dez professoras da rede pública e particular da cidade de São Carlos – SP, que já haviam lecionado em classes de crianças com seis anos de idade, questionando sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados a elas. Numa segunda etapa, tendo a metodologia colaborativa como foco, apresentamos tais dados para cinco professoras, também da rede pública e particular da mesma cidade, que passaram a fazer parte de um grupo de discussão a respeito dos conteúdos para o primeiro ano, a fim de discorrermos sobre eles, sobre as propostas governamentais e os diferentes aspectos da língua materna.

Pudemos constatar na investigação que essas professoras ensinavam um maior número de conteúdos da língua materna do que os documentos oficiais propunham ser ensinado. A ênfase dos trabalhos dessas professoras era pautada: nos diferentes gêneros textuais; na leitura diária realizada por elas e por seus (as) alunos (as); na produção de textos orais e/ou escritos por cada aluno (a) individualmente e/ou na produção coletiva com todos (as) da sala.

Palavras-chave: 1. Ensino e Aprendizagem; 2. Alfabetização; 3. Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation integrates the “Teaching and learning processes in different contexts” research line, that investigates the development and appropriation of knowledge in pedagogical processes and in education, specifically to what is related to the performance of the processes of teaching and learning of mother language contents for six years old children, as well as to what is related to the curricular reforms of the educational politics has been establishing on the specific contents of mother language to the new context of the nine years Basic Education, specifically related to the first year.

For that, we search to investigate “*Which contents of mother language should be inserted in the education of first year’s children of the nine years’ Basic Education, from the perception of teachers and the governmental proposals?*”, having as objective to identify and analyze, in the public politics, since the 80’s, the specifics contents of mother language to be taught to six years old children. And also, by means of a formation course of revision of specific contents of the language, to identify next to the participant teachers, which were the relevant contents to be worked in the first year of the nine years Basic Education.

In order to the objectives were accomplished, we have made in a first stage interviews with ten public and particular net teachers from the city of São Carlos – SP, that have yet taught six year’s old children classes, questioning about the contents that should be taught to them. In a second stage, having the collaborative methodology as focus, we’ve shown these data to five teachers, also for the public and particular net teachers of the same city, that started to be part of a discussion group concerning about the contents for the first year, in order to discourse on the same matter, on the governmental proposes and the different aspects of mother language.

We can verify in the investigation that these teachers used to teach a bigger number of mother language contents that the official documents considered to be taught. The emphasis of these teachers’ works was based: in the different literal sorts; in the daily reading performed by them and their pupils; in the production of verbal and/or written texts by each pupil individually and/or in the collective production with all of the room.

Key words: 1. Teaching and Learning; 2.Literacy; 3. Collaborative Research.

Listas de quadros

Quadro 1: Formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes lecionavam.....	72
Quadro 2 : Cronograma do Curso de Extensão.....	73
Quadro 3: Formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes do Curso de Extensão lecionavam.....	74
Quadro 4: Conteúdos do RCNEI x PCN quanto aos gêneros textuais.....	96
Quadro 5: Gêneros textuais a serem adquiridos pelas crianças no primeiro ano, de acordo com as professoras.....	99
Quadro 6: Documentos oficiais x configurações das professoras quanto à aquisição da coesão e coerência pelas crianças.....	106
Quadro 7: Documentos oficiais x propostas das professoras quanto à aquisição dos conteúdos gramaticais pelas crianças.....	111
Quadro 8: Conteúdos da língua materna no RCNEI separado por eixos.....	125
Quadro 9: Conteúdos do Ciclo Básico da PCELP (Antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau).....	126
Quadro 10: Conteúdos do PCN de Língua Portuguesa (Antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau).....	127
Quadro 11: Conteúdo da língua materna do documento de seis anos para o primeiro ano.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA – OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	24
1.1 Educação Infantil.....	24
1.2 O Ensino Fundamental de oito anos.....	28
1.3 O Ensino Fundamental de nove anos.....	36
2. CONTEXTO TEÓRICO.....	44
2.1 Linguagem.....	46
2.2 Alfabetização, letramento e leitura.....	49
2.3 O desenho, a linguagem oral, a linguagem escrita e a variedade lingüística.....	53
2.3.1 O desenho.....	53
2.3.2 A Linguagem oral e linguagem escrita.....	56
2.4 Considerações a respeito da língua.....	64
3. METODOLOGIA.....	66
3.1 A pesquisa qualitativa.....	66
3.2 A pesquisa colaborativa.....	68
3.3 Encaminhamento da pesquisa.....	69
3.4 A formação do grupo de participantes.....	70
3.5 O procedimento da coleta dos dados.....	74
3.6 As entrevistas e os encontros.....	75
3.6.1 As entrevistas.....	75
3.6.2 Os encontros.....	78
4. ANÁLISES DOS DADOS.....	86
4.1 O trabalho das professoras com as crianças de seis anos.....	86

4.2 A brincadeira e o Ensino Fundamental de nove anos.....	89
4.3 Do desenho à escrita.....	92
4.3.1 – O desenho.....	92
4.3.2 – Os gêneros textuais.....	95
4.3.3 Leitura.....	100
4.3.4 Coesão e coerência.....	102
4.3.5 Gramática.....	107
4.4 Conhecimento Técnico/Instrumental e Conhecimento para a Cidadania.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	123
Apêndice A: Conteúdos de Língua Portuguesa dos Documentos Oficiais.....	124
Apêndice B: Entrevista com a professora Tereza.....	130
Apêndice C: Materiais.....	134
Apêndice D: Descrição do 4º encontro.....	155

INTRODUÇÃO

O século XXI trouxe a necessidade de redefinir muitos aspectos até então considerados inquestionáveis, como a mudança na concepção de conhecimento atrelada à sociedade. A instituição escolar, cada vez mais complexa, não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. Do mesmo modo, a formação do professor passa a ser vista como um processo contínuo, uma vez que este constrói o seu conhecimento profissional não apenas na formação básica (ainda que esta ocupe um lugar muito importante), mas durante todo seu percurso profissional (MIZUKAMI *et all*, 2002).

Segundo Torres (1998), o Banco Mundial, tendo concluído que a formação inicial era um “beco sem saída”, adotou como solução investir na capacitação em serviço – procedimento bastante usual tanto por parte dos organismos definidores de políticas quanto de seus apoiadores financeiros. Analisando a formação docente nos anos noventa, a autora disserta sobre as novas tendências neste campo que não responderam às necessidades da formação do profissional como um processo permanente.

A autora aponta que o discurso sobre o novo papel docente parece estar desconectado da necessidade de um novo modelo de formação. Aponta, ainda, que a ênfase das políticas sobre formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão da aprendizagem daquele que ensina. A título de exemplificação é citada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Tailândia), cujo núcleo se identifica com tal ênfase.

Mostra também que nos projetos de melhoria da qualidade de ensino, financiados pelo Banco Mundial, a formação docente continua ocupando espaços e financiamentos cada vez menores. Além disso, a formação continuada tem sido realizada por meio de cursos de curta duração, meramente instrumentais e em serviço, e desconectada da formação inicial. Esses cursos, que estão a serviço de determinadas políticas públicas ou reformas educacionais, são vistos como *reciclagem*, direcionados para atualizarem os docentes sobre conteúdos das matérias com que devem trabalhar.

Torres (1999) critica as políticas, tanto globais como nacionais, que estão contribuindo para reforçar as tendências mais negativas em direção à *desprofissionalização* e à exclusão do magistério. Tais tendências dizem respeito tanto às condições materiais quanto ao processo de *desposseção* simbólica, uma vez que os professores cada vez mais se limitam a operadores do ensino, sendo relegados a um papel cada vez mais alienado.

Como se pode perceber reitera-se, assim, a orientação política segundo a qual as condições concretas para o exercício profissional da docência não são alteradas; em vez disso, são usados artifícios considerados mais “custo-efetivos” para os mantenedores. Outro aspecto em que há descompasso entre discurso e ação é o referente ao reconhecimento da necessidade de união entre saber e saber ensinar. Na prática de formação de professores como educação permanente, tal união não ocorreu; os trabalhos desenvolvidos são eminentemente orientados para a prática e as necessidades imediatas, minimizando a visão pedagógica. Ao invés de receitas, o desafio deveria ser o de pensar em uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas sim voltada para aquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar. Este seria o significado de termos tais como educação ou formação, concebidos num sentido diferente de capacitação ou treinamento (TORRES, 1998).

Shulman (In: MIZUKAMI *et all*, 2002), ao analisar as pesquisas sobre pensamento do professor, afirma que elas têm focalizado, primordialmente, processos cognitivos gerais que transcendem às particularidades das disciplinas e que oferecem pouca contribuição sobre o papel desempenhado pela compreensão do conhecimento específico. Indica a necessidade de que as pesquisas contemplem os conteúdos das áreas específicas de forma a melhor se conhecer os processos de construção dos diferentes tipos de conhecimentos dos professores e de seu raciocínio pedagógico.

Nesta perspectiva, o grupo de pesquisa vinculado a esta investigação deu início a uma série de questionamentos e estudos sobre a formação de professores que lecionam no Ensino Fundamental, atentando para o estudo da língua materna, especificamente para a base de conhecimento de conteúdo específico e as relações de ensino e aprendizagem.

Reyes (1995) ao investigar o processo de aquisição da língua escrita por meio da interação, numa perspectiva vygotskiana, concluiu que o trabalho de colaboração entre pesquisadora e professora favorecia não apenas a aprendizagem da língua materna para os alunos, mas também os conhecimentos de conteúdo específico para a professora e para a pesquisadora.

Reyes e Mello *et all* (2000), ao investigarem a base de conhecimento sobre o ensino da língua materna, com 26 professores da rede estadual paulista de ensino, obtiveram dados sobre as dinâmicas de aula utilizadas por professoras do Ensino Fundamental e suas concepções ligadas ao conhecimento e ao ensino neste componente curricular. Durante a investigação que ocorreu no período de 1996 a 2000, as concepções das professoras sobre o ensino da língua sofreram alterações. Nos dois primeiros anos da pesquisa, os resultados mostraram que as professoras dividiam o ensino da língua em duas fases diferentes: a) a alfabetização, entendida como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua - da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases), visando à fixação de partes da escrita e ao estabelecimento de relação entre a grafia das partes e o som correspondente - e b) produção de texto como processo de reprodução de modelos, mas com certa dose de criatividade, se não ensinada, esperada como algo que os alunos já deviam possuir.

O uso de textos era comum em todas as turmas, mas com funções diferenciadas: no processo de alfabetização, tratava-se de pretexto para localização das unidades menores (letras, sílabas e palavras), enquanto que para as séries mais avançadas era modelo estruturante para produções dos alunos.

As autoras apontaram que tais concepções pareciam ter referências históricas reconhecíveis em políticas públicas, materiais de ensino e cursos de formação de professores. Embora a tendência assumida pelas professoras fosse o construtivismo-piagetiano, as pesquisadoras puderam concluir que o entendimento delas sobre a alfabetização era visto como um processo predominantemente técnico. Para as professoras participantes do projeto, as contribuições de Emília Ferreiro revelavam-se como apoio para classificação dos níveis de compreensão da escrita pelas crianças, mas não como ferramenta para se pensar formas de intervenções mais apropriadas a fim de aproximar as crianças do sistema socialmente convencionado.

No terceiro ano, o foco da pesquisa e da intervenção foi o confronto entre o proposto pelas políticas públicas (PCNs e SAEB sobre o ensino da língua) e as concepções e práticas das professoras, na construção de uma base de conhecimento para o ensino de Português naquele grupo, tal como proposto por Shulman (In: MIZUKAMI *et all*, 2002). A partir deste foco foi possível perceber aspectos do trabalho das professoras que valem ser destacados:

[...] o acesso aos documentos que divulgam as políticas públicas faz com que as professoras transformem seu discurso - não afirmamos aqui que tal transformação signifique, necessariamente, alteração das práticas. Quanto ao produto coletivo da revisão das indicações feitas para cada série, a partir dos descritores do SAEB, feita nos pequenos grupos, por série, foi possível vivenciar um rico momento de formação das professoras. Na condução dos trabalhos, as pesquisadoras questionavam o significado de cada um dos itens, o que propiciou que as professoras declarassem não saber vários dos termos e conceitos, mesmo tendo assinalado vários deles. Então, tais termos e conceitos eram explicados pelas pesquisadoras, dando-se e solicitando-se exemplos. Nesse momento, as professoras pareciam tomar ciência do proposto pelas políticas atuais para as séries iniciais do ensino fundamental. Interessante foi notar que, mesmo tendo discutido os PCN's de Português, elas não tinham compreensão de vários aspectos da Proposta. O detalhamento dos conteúdos favoreceu a aproximação. (REYES *et all*, 2000)

Ao compararem a produção das professoras nos três conjuntos de dados (expectativas iniciais, discussão dos descritores e PCN e elaboração da base de conhecimento) as autoras concluíram que houve uma ampliação de expectativas quanto aos conteúdos a serem ensinados. No entanto, ao buscarem desdobrar a fusão da elaboração pessoal das professoras com o proposto pela política pública, em metodologia e avaliação, as professoras reafirmaram a sua base pautada na experiência (e em políticas anteriores) como a referência de sua prática.

Reyes e Mello *et all* (2000) buscaram identificar, quanto às suas necessidades específicas sobre o ensino da língua materna, a *base de conhecimento* desses profissionais, considerando-se, pelas autoras que:

Por **base de conhecimento** entende-se o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apóiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986, 1987): conhecimento de conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); conhecimento pedagógico geral (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e conhecimento pedagógico do conteúdo [...] (são visualizações do professor sobre as possibilidades e as contingências relacionadas à aula, que incluem o conhecimento dos estudantes e de como eles provavelmente reagiriam à aula, a predição do comportamento dos alunos, os possíveis problemas de compreensão dos estudantes e de como os professores lidariam com os mesmos). (MIZUKAMI *et all*, 2002, p.67-69)

A pesquisa permitiu identificar as dinâmicas de aula utilizadas pelos professores do ensino fundamental e quais eram as concepções ligadas ao conhecimento e ao

ensino no componente curricular específico da língua materna. As pesquisadoras consideraram ainda que o ensino básico reflexivo é constituído na base da prática das professoras, por meio de crenças, valores e hipóteses que elas possuem sobre o ensino, como: da matéria que leciona, do conteúdo curricular, dos alunos e aprendizagens e, que quando descrevem, analisam e realizam inferências na sala de aula, criam seus próprios princípios pedagógicos.

Assim posto, as pesquisadoras ofereceram às professoras oportunidades de reflexão coletiva, com o intuito de emancipar, por meio de uma atitude crítica sobre o conhecimento e o ensino deste, a investigação e uma prática consciente que as fizessem refletir e comprometer-se com o sucesso escolar positivo para elas e seus (suas) alunos (as).

Utilizando-se da concepção de linguagem como um processo de constituição dos sujeitos que interagem e internalizam signos que circulam nessas interações e que na língua o sujeito constrói e reconstrói seu conhecimento e a si mesmo nas especificidades das interlocuções – em produções textuais orais e escritas – as pesquisadoras, também através da *reflexão-sobre-a-ação*, puderam tematizar as concepções das professoras para que estas dessem:

[...] conta do que pensavam para fazer e sobre o que faziam, reconhecendo-se sujeitos constituídos e constituintes das práticas que viviam e promoviam em sala de aula e fora dela. Pretendíamos que nós e elas tomássemos nossos processos de construção para podermos também reconhecer os dos alunos, também sujeitos autores de suas falas e escritas. (Mello e Reyes *et all*, 2000, p.5)

Observaram que, a princípio, havia uma expectativa das professoras de que as pesquisadoras trariam respostas prontas através de cursos e/ou materiais pedagógicos para solucionar problemas quanto ao trabalho com texto, no aspecto de um modelo fechado de formação de professores, tal como propõe o modelo de racionalidade técnica¹. Porém, o processo de reflexão tornou-se contribuinte e presente no grupo.

¹ De acordo com Mizukami *et all*, a racionalidade técnica engloba dois níveis de reflexão: o comportamental (“Caracterizado por ênfase exclusiva na manifestação de comportamentos prescritos a partir da pesquisa na área. A preocupação restringe-se à aquisição de habilidades na realização de uma tarefa predeterminada. Autoridades externas julgarão tanto a propriedade quanto a adequação do comportamento do professor” –p.56) e o de tomada técnica de decisões referentes à aplicação de conteúdos e procedimentos prescritos (“Caracterizado por ênfase no desempenho adequado de comportamentos prescritos de ensino. Diferentemente do primeiro nível, cabe aqui aos professores julgarem o próprio desempenho. Reflete-se sobre conhecimento proposicional e aplica-se tal conhecimento na prática, de maneira instrumental. Esse conhecimento, porém, não é passível de outros julgamentos ou debates. A tomada de decisão reflexiva é limitada a uma determinação técnica sobre se o desempenho de uma pessoa se adequou ou não ao tipo de conhecimento que está sendo considerado” – p.56).

Quanto às concepções da língua materna das professoras, as pesquisadoras observaram certas diferenciações de conceitos, então passaram a defini-los conjuntamente. Os dados ainda indicaram divergência entre o que as professoras disseram sobre o que os alunos deveriam saber em cada série, tanto no ciclo básico inicial como no ciclo continuidade (1ª e 2ª séries, respectivamente)². Analisaram, conjuntamente, duas produções de textos de cada série. Os resultados indicaram uma expectativa alta em relação ao que o aluno de 1ª série deveria saber. Os dados demonstraram ainda que a alfabetização na 1ª série era realizada a partir do alfabeto, passando para unidades maiores, como as sílabas e depois pequenas frases para então chegarem ao texto. As produções de textos consistiam em um processo de reprodução de modelos.

Em relação à escrita, apenas uma professora demonstrou usá-la como canal de expressão e comunicação quanto à sua função social. A leitura era um guia para a produção dos textos dos alunos e incentivava-se a retirada de livros infantis da biblioteca. Algumas professoras acrescentavam-na em outras matérias. Quanto à gramática, seguiam a recomendação da proposta curricular do Estado de São Paulo, em não sistematizar os conceitos com nomenclaturas, outras professoras diziam explorá-la na discussão coletiva de texto, e outras não a mencionaram.

As pesquisadoras registraram as respostas das professoras quanto à pergunta sobre o que deveriam saber e saber-fazer para ensinar a Língua Portuguesa. Notou-se que no saber-fazer havia dois focos, um ligado ao conhecimento pedagógico de conteúdo – trabalhar diferentes tipos de texto, conduzir o conteúdo, trabalhar ortografia no texto, dar exemplo, argumentar -; o outro estava relacionado ao conhecimento estritamente pedagógico – motivar a aula, conduzir leitura, ensinar a usar o dicionário, despertar interesse do aluno, dar abertura para o aluno se expressar, respeitar as diferenças entre os alunos, explorar suas vivências, conduzir trabalho em grupo, ter critério de discussão, levar a criticar e a participar.

Quanto ao saber referente ao conhecimento de conteúdo, foi citado: saber ler e escrever, saber o conteúdo, conhecer diversos tipos de textos, saber falar bem, saber músicas, saber histórias infantis e saber pontuação. Mello e Reyes *et all* (2000) afirmam que:

² No antigo Ensino Fundamental de oito anos, as turmas eram nomeadas de 1ª à 8ª séries. O “ciclo inicial” era composto pelas 1ª e 2ª séries. Sendo que neste ciclo, havia a nomeação para a 1ª série de “ciclo básico inicial” e para a 2ª série o de “ciclo continuidade”. No Ensino Fundamental de nove anos, não há mais a nomeação de “série”, sendo substituída por “ano”, assim, o Ensino Fundamental de nove anos é composto pelos seguintes anos: 1º ao 9º, sendo divididos em “anos iniciais” – do 1º ao 5º - e pelos anos finais – do 6º ao 9º.

A ênfase no saber-fazer talvez justifique os descompassos entre as práticas pedagógicas atuais das professoras e a valorização que fazem de dinâmicas mais fechadas, utilizadas por suas ex-mestras. Estaríamos em meio a um processo de mudança de concepções, no qual o discurso de novas práticas já teria sido incorporado (no caso a perspectiva tomada pela proposta curricular, amplamente divulgada nos últimos anos através de ações de formação continuada: cursos, apostilas, etc.), sem, no entanto, consistir escolha consciente por parte destas profissionais do ensino. Isto poderia estar levando à oscilação entre as mudanças empreendidas pelos órgãos estaduais e o terreno seguro de sua socialização como alunas e professoras. (p.11-12)

Para tanto, no terceiro ano de trabalho, tanto professoras quanto pesquisadoras propuseram um novo debate em grupo, para discutir as posições daquelas e suas expectativas do sistema educacional brasileiro sobre o papel de seus trabalhos com o ensino da língua.

Como as professoras possuíam pressupostos teóricos diferentes dos presentes nos Parâmetros Curriculares, o grupo decidiu explorar os conceitos básicos deste documento de Língua Portuguesa. Neste aspecto, a preocupação das pesquisadoras era discutir estas bases para que as professoras pudessem escolher e criar possíveis atividades.

Percebeu-se que, mesmo com a discussão deste documento, no ano seguinte da pesquisa, algumas professoras mantinham suas práticas independentes da discussão dos PCN. Sendo assim, o grupo detalhou os conteúdos para favorecer a aproximação com o mesmo, no último ano da pesquisa.

Observaram que “num trabalho de implementação de novas políticas públicas há de se considerar que há um hiato entre o acesso à nova perspectiva e a real mudança da ação das professoras, sendo esta elaborada a partir de esferas coexistentes, mas nem sempre coerentes” (Reyes e Mello et all, 2000, p. 13).

Também no último ano, propuseram que as professoras debatessem sobre o que haviam produzido para cada série e sobre o que cada aluno deveria saber ao final de cada série. Sobre isto Reyes e Mello et all (2000) escrevem:

Pode-se assistir ao esforço compreensivo que as professoras faziam, com o intuito de construir bases mínimas para desenvolverem seu trabalho articuladamente. Saber o que esperar de determinada série apresentou-se como exercício profícuo na explicitação e tomada de consciência pelo grupo das divergências e necessidades de fazer acordos. (p.10)

As professoras, então, ao procederem à operacionalização dos conteúdos em metodologia e avaliação, puderam repensar com suas colegas e aprofundar a discussão sobre os tópicos de cada série, o que ampliou o seu rol de conhecimento.

Sobre o trabalho desenvolvido no grupo, Reyes e Mello et all (2000) afirmam que:

[...] uma nova perspectiva de ensino implica concepções a respeito do papel da escola e do conhecimento escolar, do papel e capacidades dos alunos, do papel e compromissos dos professores e professoras. Assim, produz, necessariamente, situações de confronto com concepções nem sempre conscientes. Mudar maneiras de ensinar a língua pressupõe mudar maneiras de concebê-la enquanto constitutiva, ou não, do sujeito, dos pressupostos sociais e como matéria escolar. Portanto, implica exame permanente e profundo sobre o que se pensa e o que pressupõe, propostas governamentais, metodológicas, etc. Não se trata, portanto, de mera exposição de professores e professoras ao discurso veiculado, seja por meio da leitura de documentos e livros, seja por explanação de especialistas, a idéias diferentes das que os professores possuem. É preciso haver reflexão, debate, embate, mediação, para não se dissolver qualquer tipo de proposta em palavras que servem apenas para proteger professores e professoras do julgamento que especialistas e governantes podem fazer de suas práticas. (p. 13)

As autoras enfatizaram que docentes deveriam ser considerados e vistos como agentes fundamentais nos processos de escolarização, pelos formadores, especialistas e governantes. Encarando-os não como simples agentes instrumentais de promoção do ensino, mas como sujeitos-professores, que não deixam suas perspectivas de lado pelo simples contato com novas idéias e práticas, pois discutem e agem conforme o que acreditam.

Deste grupo de pesquisadoras foi formado um grupo de pesquisa intitulado “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”³, e nele diferentes aspectos da língua materna passaram a ser estudados, especificamente em relação ao processo de alfabetização, como: a produção de textos infantis, o processo de apropriação das normas ortográficas, a formação de professores (as) alfabetizadores (as), alfabetização de jovens e adultos, dentre outros.

Em 2003, durante minha graduação em licenciatura em pedagogia, tive a oportunidade de ser convidada a participar desse grupo e também do projeto “Brasil Alfabetizado”⁴ como monitora das aulas de formação para as professoras alfabetizadoras de jovens e adultos. Meses depois, exerci a mesma função nas aulas de inclusão digital. Durante essa experiência tive a oportunidade de conhecer o processo de alfabetização e também questões teóricas e práticas que permeiam a temática sobre a linguagem.

³ Coordenado pela Prof^ª Dr^ª Claudia Raimundo Reyes, cujo trabalho se centra em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

⁴ O projeto “Brasil Alfabetizado: formação de professores de jovens e adultos” era parte integrante do Programa Brasil Alfabetizado, lançado pelo Governo Federal do Brasil. O programa previa a apresentação de projetos e propostas elaborados por diferentes segmentos da sociedade. Assim, a UFSCar e a Prefeitura Municipal de São Carlos estabeleceram uma parceria para desenvolver esse programa. O plano de trabalho tinha como objetivo articular os esforços que já estavam sendo feito na cidade de São Carlos para o desenvolvimento de iniciativas de educação de jovens e pessoas adultas, como educação ao longo da vida. Eram reunidas pessoas das duas instituições que desenvolviam trabalho nesta área, possibilitando a expansão da alfabetização de adultos. A Prof^ª. Dr^ª. Roseli Rodrigues de Mello era a coordenadora e a Prof^ª. Dr^ª. Claudia Raimundo Reyes era uma das integrantes do projeto.

Ainda durante a graduação e no mesmo ano e no seguinte, realizei os estágios de docência em turmas de 1ª série do antigo Ensino Fundamental de oito anos, aumentando meu interesse pela área de ensino e aprendizagem da língua materna.

Como decorrência das pesquisas anteriores de Reyes e Mello *et all* (2000) e Mello e Reyes *et all* (2000), no ano de 2004, a pesquisadora Cunha (2004), membro do grupo da pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem” propôs investigar as expectativas de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, quanto ao ensino de conteúdos sobre a língua materna e o que de fato conseguiam realizar durante um ano letivo.

Para o levantamento das expectativas dos professores alfabetizadores quanto ao ensino da língua, a pesquisadora elaborou um questionário com seis temas relativos aos conteúdos previstos para o ensino da língua materna: oralidade, leitura, escrita, pontuação, ortografia e gramática. Essas questões foram elaboradas a partir das propostas de políticas públicas (PCN e SAEB) tendo como eixo norteador o conhecimento de conteúdo, tal como proposto por Shullman (In: MIZUKAMI *et all*, 2002).

As questões elaboradas contemplavam tanto aspectos da superfície textual quanto dos elementos de profundidade. Participaram da pesquisa 39 professores alfabetizadores (de 1ª e 2ª séries) da rede municipal de ensino de São Carlos, de uma amostra total de 41 professores – sendo que 30 professores lecionavam, naquele momento, na 1ª série e, 09 lecionavam na 2ª série. Para verificar quais conteúdos haviam sido efetivamente trabalhados, a pesquisadora selecionou uma amostra de seis regiões da cidade, onde se localizavam as escolas que trabalhavam de Ensino Fundamental. Entrevistou seis professoras que contaram o percurso do trabalho desenvolvido sobre o ensino da língua, durante o ano de 2003.

As respostas das professoras ao questionário pareciam estar incoerentes, revelando desconhecimento sobre vários termos e conceitos, tal como já haviam verificado Reyes e Mello *et all*, em 2000, necessitando de uma análise mais apurada, tendo em vista o investimento em formação de professores no município, com a implantação de cursos tais como: PROFA em 2002 e Estudar pra valer em 2003.

Em 2004, obtive financiamento para investigar parte dos dados de Cunha (2004) numa pesquisa de Iniciação Científica⁵, analisando incoerências das respostas dadas pelos 39 professores alfabetizadores sujeitos da pesquisa. Analisamos um questionário que

⁵ SILVA, D.D. Professores Alfabetizadores: suas expectativas no conteúdo específico da língua materna. FAPESP. 2004. Orientadora: Profª. Drª. Claudia Raimundo Reyes.

continha conteúdos de língua materna de 1ª a 4ª séries, em que os professores deveriam assinalar os conteúdos que esperavam que os alunos de 1ª série do ensino fundamental deveriam saber ao final desta série. Por meio das respostas desses professores verificamos as possíveis incoerências⁶ que demonstravam possuir em relação aos conteúdos.

Após a tabulação e análise dos dados constatamos que a grande maioria dos professores que apresentavam incoerências em suas respostas, referentes aos conteúdos da língua materna, era de docentes iniciantes (com menos de cinco anos experiência), concursados pelo município e que trabalhavam em escolas localizadas em três bairros periféricos da cidade.

Os dados indicavam a necessidade de investimento em formação continuada de professores – em conteúdos da língua materna de 1ª série do Ensino Fundamental – especialmente em duas escolas da periferia urbana da cidade, que atendem população de baixa renda e cujo fluxo de professores é grande devido principalmente ao fato de as duas escolas se localizarem distantes do centro urbano e por atenderem em uma população, provavelmente, de outros estados.

Outro resultado que foi observado é que, embora a literatura atual demonstre que quanto maior o acesso aos diferentes meios de informação, maiores são as possibilidades de ampliação do uso social das práticas de leitura e escrita dos sujeitos, os professores insistiam em trabalhar a escrita a partir de unidades menores, como letras e sílabas para somente depois trabalhar com textos.

Embora não fosse objeto daquela investigação, foi possível constatar que os professores alfabetizadores trabalhavam com poucos gêneros textuais – tanto ao que se refere à oralidade, quanto à leitura e escrita. Assim como prevaleciam métodos sintéticos de alfabetização, partindo das unidades menores para as maiores, ocorria o baixo uso de variedades de gêneros textuais, o que dificultaria o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais nas quais os (as) alunos (as) inseriam ou viriam a se inserir.

As experiências dos estágios da graduação, da pesquisa de iniciação científica e da inserção num grupo de pesquisa contribuíram para que em 2005, exercesse a função de professora em uma 2ª série do antigo Ensino Fundamental de oito anos e também aceitasse o convite da Secretaria de Educação do município para atuar como professora de Apoio Escolar

⁶ Consideramos incoerência quando o professor assinalou um conteúdo de maior complexidade, com uma porcentagem superior a um conteúdo de menor complexidade com porcentagem inferior àquela. Assim, neste estudo, o conteúdo de maior complexidade é aquele que para ser compreendido é dependente de outro conteúdo, ou seja, de um conteúdo prévio que lhe dará bases para entender o primeiro. Desta maneira, consideramos a resposta do professor incoerente quando este assinalou que esperava que, por exemplo, 75% de seus alunos escrevessem *textos grandes com sílabas complexas* e 50% ou 25% escrevessem *textos pequenos com sílabas complexas*.

para alunos (as) de 1ª e 2ª séries – especificamente em processo de aquisição da língua escrita – e também nas 3ª e 4ª série – no ensino relativo ao aprimoramento da produção de textos.

Durante essa experiência como professora muitas dúvidas a respeito do ensino e da aprendizagem dos (as) alunos (as) me instigavam, o que me fez permanecer no grupo de pesquisa e procurar bibliografia sobre a temática que me levasse a buscar respostas sobre elas.

Após a decisão da Secretaria de Educação do município de implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir do ano de 2006, muitas questões foram postas pelos (as) docentes das escolas e pesquisadores (as) da educação, como por exemplo, quais conteúdos deveriam ser ministrados aos (as) alunos (as) de seis anos, quais equipamentos e materiais didáticos precisariam ser incluídos, qual o espaço físico necessário, como ficaria o financiamento para mais um ano escolar na Educação Fundamental, dentre outras.

Com o intuito de responder ao menos uma dessas questões e diante da ausência, até o momento, de um documento que especificasse os conteúdos de língua portuguesa para essa nova demanda, pensamos na realização de uma pesquisa que respondesse à seguinte questão: *Quais conteúdos da língua materna devem estar inseridos no ensino de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?*

O objetivo geral desta pesquisa foi, assim, estabelecido: contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente visando a uma ação intencional do (a) professor (a) em sala de aula quanto ao ensino da língua materna em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Dentre os objetivos específicos pretendemos identificar e analisar, nas políticas públicas, a partir da década de 80, os conteúdos específicos da língua materna a serem ensinados às crianças de seis anos de idade. E, ainda, por meio de um curso de formação de revisão de conteúdos específicos da língua, identificar, junto às professoras participantes, os conteúdos relevantes a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Esta dissertação pode ser considerada como um estudo exploratório para uma pesquisa mais ampla proposta por Mello et al (2007), na qual se pretende abarcar as potencialidades do projeto de “Comunidades de Aprendizagem”⁷. Nosso intuito é desenvolver um estudo exploratório para obter condições de verificar diferentes aspectos dos conteúdos da língua materna, a fim de constituir uma base de conhecimento da língua para turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Conjuntamente a esta pesquisa

⁷ O projeto Comunidades de Aprendizagem acontece em três escolas da rede pública municipal de São Carlos e visa a máxima aprendizagem de todos e todas (alunado, professorado e comunidade de entorno).

e com os mesmos sujeitos envolvidos neste estudo, um segundo estudo exploratório⁸ foi realizado com o intuito de criar descritores e instrumentos de avaliação para verificar a aprendizagem de alunos (as) ao final do ano letivo. Os resultados desta dissertação servirão de apoio para a realização da pesquisa mais ampla, servindo de modelo de apoio e discussão.

Este trabalho é constituído de quatro capítulos. No primeiro, intitulado Políticas Públicas para o ensino da língua – os documentos oficiais - versamos sobre os últimos documentos que discutem o conteúdo da língua materna para crianças de seis anos de idade.

No segundo capítulo, o Contexto teórico – abordamos as concepções de linguagem presentes nos estudos lingüísticos e outros aspectos correspondentes ao assunto.

No terceiro, intitulado Metodologia, apresentamos os aspectos metodológicos, as participantes da pesquisa, o processo de coleta de dados e os dados da pesquisa.

No quarto – Análise dos Dados – tratamos propriamente da análise dos dados com base no referencial adotado.

Apresentamos, então, as considerações finais, retomando alguns aspectos da análise e referencial teórico, bem como das reflexões pessoais sobre a temática do Ensino Fundamental de nove anos.

⁸ HELMER, E.A. *A avaliação no processo de aprendizagem da língua materna: uma construção conjunta, entre professores e pesquisadores, de instrumentos avaliativos e suas implicações na constituição dos saberes docentes*. São Carlos: UFSCar, 2007. (Em andamento).

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA – OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo apresentamos alguns dos documentos oficiais sobre os conteúdos da língua portuguesa divulgados pelo governo do estado de São Paulo e pelo governo Federal. Dos quatro documentos referendados, três correspondem ao antigo sistema de Educação Infantil e Ensino Fundamental de oito anos e um ao Ensino Fundamental de nove anos. Demos preferência pelos três documentos do antigo sistema com o intuito de não se perder de vista os conteúdos da língua portuguesa neles contidos.

1.1 – Educação Infantil

A Educação Infantil em creches e escolas passou a ser legalmente reconhecida como um dever do Estado e um direito da criança de zero a seis anos pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, Inciso IV). Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmava este direito da criança ao atendimento escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, estabelecia incisivamente o atendimento a esta faixa etária. As creches, então, passariam a acolher crianças de zero a três anos e as pré-escolas passariam a atender crianças de quatro a seis anos. Para tanto, a formação de professores para este nível de educação, tratadas na LDB, deveria se dar de modo que se percebessem as necessidades para as idades a serem atendidas (BRASIL, 1998a).

Na década de 90, o governo Federal forneceu um documento referente à base curricular para a educação infantil, denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Entretanto, na década seguinte, mesmo após a passagem das turmas de crianças de seis anos de idade para o Ensino Fundamental de nove anos, nenhum outro documento de mesmo cunho foi formulado até o momento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) constitui-se de três volumes (Introdução, Formação Social e Pessoal e Conhecimento de Mundo), que tratam de diferentes referências e orientações pedagógicas para os (as) professores, considerando-se a necessidade de promover condições básicas para o desenvolvimento da cidadania nas crianças, com respeito à sua dignidade e aos seus direitos. As crianças passam a ter o direito de desenvolver nas instituições escolares o brincar como forma de expressão, de pensamento, de interação e de comunicação. Passam, ainda, a ter acesso aos bens socioculturais de maneira a desenvolver as capacidades relativas às formas

anteriormente citadas, bem como à ética e estética, sem discriminação de qualquer espécie. E, ainda, direito aos cuidados essenciais relativos à sua sobrevivência e desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998a). Tal documento expressa, juntamente com estes princípios, o direito das crianças de viverem experiências prazerosas nas instituições de Educação Infantil.

A concepção adotada no documento (BRASIL, 1998a) considera que “*A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico*” (p.21). A criança, segundo o documento, possui um modo próprio de sentir e pensar o mundo e é nas interações que ela estabelece com outras pessoas as relações que constituirão sua própria maneira de ser e de compreender o mundo. Essas interações na maior parte se dão por meio das brincadeiras. O documento, então, enfatiza que o maior desafio dos docentes é “*compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo*” (p.22). Quanto ao processo de educar, o documento afirma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (p.23)

Quanto à proposta curricular da Educação Infantil têm-se no documento (BRASIL, 1998a) os seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. Neste estudo trataremos especificamente do eixo “linguagem oral e escrita”.

De acordo com o documento (BRASIL, 1998b), a aprendizagem da linguagem oral e escrita amplia as possibilidades da criança de se inserir nas diferentes práticas sociais, por meio da interação com outras pessoas e, permite a construção de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento. A aprendizagem da língua “*não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade* (p.117).” A linguagem oral e escrita constituem, de acordo com o documento, espaço de acréscimo das capacidades de comunicação e expressão, que estão associadas às competências lingüísticas de falar, escutar, ler e escrever.

Em relação à linguagem oral, este documento (BRASIL, 1998b) sinaliza que a prática da sala de aula centrada no adulto se limita às rodas de conversas e perguntas direcionadas uma a uma a cada criança. Ao contrário, o que se propõe aí é uma concepção de linguagem oral como uma possibilidade da criança “*comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais*” (p.120). As palavras e textos possuem sentidos e significações de forma que “*quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa*” (p.121).

A linguagem escrita, como aponta o documento (BRASIL, 1998b) está ligada, muitas vezes, ao aprendizado das vogais, consoantes, sílabas, palavras e textos, nesta ordem. Ao contrário, a escrita deve ser considerada como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (p. 122)

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) afirma que a linguagem escrita está ligada ao processo de letramento⁹ e que boa parte das crianças desde pequenas possuem contato com diferentes portadores textuais, bem como presenciam em suas vidas diferentes atos de escrita e de leitura e que o papel das instituições infantis é de, também, oferecer oportunidades de diferentes usos sociais da escrita.

Sobre os conteúdos, cabe ao nosso estudo averiguar os objetivos da aprendizagem para as crianças da faixa etária de seis anos. Para tanto, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) tem a intenção de, para as crianças desta idade, ampliar os objetivos propostos para a faixa etária de zero a três anos, ou seja:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;

⁹ Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998b, p.121).

- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (p.131)

Assim como desenvolver as capacidades específicas para a faixa etária de quatro a seis anos:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998b, p.131)

Ao proferir sobre os conteúdos para a faixa etária das crianças de seis anos, estes separados pelos eixos: falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita, o documento não os demonstra de maneira explícita, mas sim contidos em objetivos, capacidades e práticas, como podemos observar a seguir para o eixo escutar e falar:

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. (BRASIL, 1998b, p.136)

Para o eixo práticas de leitura são enfatizados os conteúdos dos gêneros textuais, como: contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc. e ainda a importância de as crianças observarem materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, bem como a participação de situações de leitura, mesmo que esta leitura não seja convencional, e o “*reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário*” (BRASIL, 1998b, p.140).

Quanto ao eixo práticas de escrita, o conteúdo não é explicitamente comunicado pelo documento, como podemos observar a seguir:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia. (BRASIL, 1998b, p.145)

Ainda não foi divulgado outro documento que retrate as novas condições da Educação Infantil, uma vez que as crianças da faixa etária de seis anos, até 2010, devem estar matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos. No Apêndice A, encontram-se os conteúdos para a língua materna expressos por este documento.

A seguir apresentaremos os documentos referentes ao Ensino Fundamental de oito anos, bem como os conteúdos de conhecimento específico da língua materna.

1.2 – O Ensino Fundamental de oito anos

Neste tópico trataremos especificamente de dois documentos. O primeiro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – a Proposta Curricular para o Ensino de língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1988) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Primeiramente debateremos sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - CENP (SÃO PAULO, 1988) que se inicia conceituando Linguagem não como uma atividade escolar, mas como uma atividade histórica e social, a qual constitui:

- o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade;
- o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas;
- os meios lingüísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. (p.12)

O caráter histórico faz da Linguagem uma atividade que possui regras de construções de expressões e interpretações de sistemas que dependem ainda do caráter social do contexto no qual os interlocutores estão constituindo tal processo.

O texto, de acordo com o documento da CENP (SÃO PAULO, 1988), pode ser considerado tanto um trecho falado como escrito que possua um contexto coerente de uma

determinada situação discursiva, ou seja, é uma unidade de sentido em relação a uma determinada situação.

Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. Por um lado, [...] esse processo implica no recurso a aspectos sistemáticos e a regras (lingüísticas, lógicas, convencionais, ...) que permitem aos participantes da comunidade identificar-se e identificar o quadro lingüístico e cultural em que se situam. Por outro lado, exige uma atitude ativa e crítica, e mesmo uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto e co-responsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato. (p.14)

A interpretação e o sentido estão presentes tanto no texto oral como no escrito. Especificamente sobre os textos escritos, ao descrever o texto literário o documento (SÃO PAULO, 1988) ressalta sua importância para uma pedagogia de intervenção baseada no diálogo, busca e troca de informações. Sobre a gramática, quando a criança passa a tomar a linguagem como objeto de suas operações, passa também a elaborar sua própria gramática, o que permite que ela vá *“ajustando seu modo de falar a certas ‘regras’”* (p.16), regras estas usadas na concepção de que uma regra se faz na prática social. O documento ainda trata do respeito às variantes lingüísticas das crianças e que:

A escola deve [...] desenvolver desde o primeiro ano de alfabetização a sensibilidade das crianças em relação às variantes lingüísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras. Desde as primeiras expressões (como “nóis num vai”, “vô ponha isso aí”), as primeiras grafias (como “cadera”, “cortá”, “mulé”), a criança vai aprendendo que se trata de expressões e formas tão expressivas quanto quaisquer outras e que a modalidade padrão é uma alternativa e não a linguagem única em que pode manifestar-se. (p.19)

Cabe à escola o papel de ensinar a escrita de forma gradual às crianças. Primeiramente deve o docente dar continuidade à prática da oralidade por meio da conversa, relato, informação e narração de histórias para que, aos poucos, as crianças identifiquem os elementos do sistema gráfico. *“Assim, o aprendizado inicial da grafia é sempre limite e redutor, daí a necessidade de a criança dispor de situações múltiplas de exercício verbal-oral em que possa manter a criatividade da linguagem enquanto se apropria da escrita”* (SÃO PAULO, 1988, p. 20).

Aos poucos as crianças vão utilizando a escrita como instrumento de comunicação, e os textos escritos passam a obter certa autonomia com construções e intenções próprias de cada criança. O documento enfatiza na leitura que *“do mesmo modo que*

ler não se reduz a simplesmente ‘decodificar’ os sinais gráficos, mas supõe uma atividade de reconstrução do sentido como uma experiência pessoal que se incorpora às outras experiências de vida” (SÃO PAULO, 1988, p.30).

Ao final do exemplar encontravam-se disponíveis os conteúdos separadamente por série, estando os de 1ª e 2ª séries num único bloco intitulado conteúdos para o ciclo básico. Para as “Atividades de linguagem” os conteúdos são:

- expressão e interpretação de vivências de diferentes formas de manifestações (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons e palavras).
- conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas.
- produção de textos diversos.
- leitura de textos diversos.
- leitura de obras literárias. (p.51)

Nas “Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem” observamos os seguintes conteúdos:

Observar, comparar e compreender:

a) no que se refere à alfabetização:

- as diferentes formas possíveis de representar uma mesma idéia ou objeto;
- a escrita como representação da fala;
- a constituição silábica da palavra,
- a constituição alfabética da sílaba,
- a segmentação da escrita em relação à fala,
- as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula).

b) no que se refere à produção e interpretação de textos:

- as diferentes interpretações dos textos;
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;
- as diferentes maneiras de construir outros a partir dos textos lidos; [...]
- a variação dialetal e seu prestígio social; [...]
- recursos sonoros e rítmicos na prosa e no poema. [...]

c) no que se refere à organização gráfica dos textos: [...]

- entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação [...]. (SÃO PAULO, 1988, p. 51-52)

No Apêndice A, encontram-se os conteúdos desse documento organizado sob a forma de quadro para melhor visualização.

Passamos então a analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) para o primeiro (1ª e 2ª séries) e segundo ciclo (3ª e 4ª séries). O documento introdutório apresenta a explicação dos componentes e traz explicações sobre outros nove exemplares que compõem a coleção. São seis documentos referentes às áreas de conhecimento de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia,

Arte e Educação Física e, outros três volumes referentes aos Temas Transversais – um que explica e justifica a proposta dos temas, outro intitulado Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e, por último, o relativo ao Meio Ambiente e Saúde.

O objetivo deste conglomerado de documentos é favorecer a reflexão e discussão de aspectos da prática pedagógica, assim como poder rever os objetivos, conteúdos, formas de condução das atividades, expectativas de aprendizagem e formas de avaliar a aprendizagem dos (as) alunos (as), além de auxiliar no planejamento do trabalho em sala de aula e possibilitar aos (às) professores (as) discutir com os pares sobre tais aspectos. O documento ainda pretende ajudar na identificação e produção de novos materiais, tendo como finalidade proporcionar contextos significativos de aprendizagem para os (as) alunos (as) e subsidiar as discussões educacionais com pais e responsáveis e assim contribuir para a melhoria do ensino brasileiro.

Outros aspectos são tratados no documento introdutório (BRASIL, 1997a) como a questão da educação escolar como lugar de acesso aos saberes elaborados socialmente, uma vez que estes:

[...] se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico [...] a educação escolar [...] tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (p.33)

O Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), ao referir-se ao domínio da linguagem oral e da linguagem escrita diz que estas estão associadas ao ser humano, à forma como ele se comunica, se expressa, se informa, constrói visões de mundo e produz conhecimento. Para tanto, a escola exerce o papel de garantir o acesso a tais saberes para que cada aluno (a) exerça sua função de cidadão. Segundo o documento, a leitura e a escrita, especificamente, tem configurado ao ensino brasileiro um alto indicador de fracasso escolar por aqueles que não possuem domínio destes eixos lingüísticos. Nas séries iniciais ocorre o fracasso escolar pela não aquisição da codificação da palavra escrita e no final do segundo ciclo, pela dificuldade de fazer uso eficaz da linguagem. O uso formal da linguagem

oral, de acordo com o documento, não denota a maneira correta da fala do sujeito, mas sim o uso adequado às situações nas quais se encontra.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), toda educação deve estar envolvida com o exercício da cidadania, para tanto o uso eficaz da linguagem deve atender às necessidades pessoais de cada sujeito, seja em suas ações do cotidiano, na transmissão e busca de informação e no exercício de reflexão.

Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (p.25-26)

Ainda que o documento (BRASIL, 1997b) discorra sobre os objetivos a serem alcançados na Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental, nosso estudo considera os objetivos para o primeiro ciclo (que corresponde as 1^a e 2^a séries) como podemos ver a seguir:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor. (p.68)

O documento (BRASIL, 1997b) enfatiza a importância da leitura diária de diferentes textos que circulam socialmente, podendo esta ser realizada pelo (a) aluno (a) (ainda que este não o faça convencionalmente, mas utilize ajustes em sua leitura) ou pelo (a) professor (a). Ainda considera-se que os (as) alunos (as) devem obter autonomia no que se refere ao domínio da escrita alfabética, entretanto para a questão da ortografia é considerado que tenha atenção à forma ortográfica e que a preocupação com as regularidades da norma culta esteja instalada.

Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. No entanto, o fato de não se exigir um “conhecimento acabado” de determinado conteúdo ao final do primeiro ciclo não significa que não pode (ou não deve) ser ensinado. Da mesma forma, não significa que parte da classe não possa dominá-lo. (p.70)

Os conteúdos enfatizados pelo documento (BRASIL, 1997b) estão em um primeiro bloco geral para o Ensino Fundamental, separado em “Valores, normas e atitudes” e “Gêneros discursivos”. Os conteúdos específicos para o primeiro ciclo aparecem em “Blocos de conteúdos”.

Quanto aos conteúdos “Valores, normas e atitudes”, espera-se que os (as) alunos (as) adquiram ou desenvolvam, ainda que não por uma instrução direta:

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Cuidado com os livros e demais materiais escritos.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor).
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Respeito aos diferentes modos de falar. (p.71)

Quanto aos “Gêneros discursivos”, pensando no uso da diversidade textual, não ocorre a discriminação do uso adequado de cada gênero, entretanto, isso não significa que não possam ser usados de diferentes maneiras. Os gêneros indicados para a linguagem oral no 1º ciclo são: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras (BRASIL, 1997b).

Para a linguagem escrita foram considerados como de uso adequado: receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides,

notícias, classificados, etc.; anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.) (BRASIL, 1997b).

Quanto aos “Blocos de conteúdos”, ou seja, aqueles específicos para a aquisição dos objetivos propostos, foram considerados dois eixos: Língua oral – usos e formas e Língua escrita – uso e formas. Sobre as formas e usos da Língua oral, espera-se que os docentes possibilitem condições para que seus (suas) alunos (as) desenvolvam:

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda). (p.73)

Quanto aos usos e formas para Língua escrita devem se oferecer condições para a prática de leitura, possibilitando aos (às) seus (suas) alunos (as) devem escutar textos lidos por seus docentes; atribuir sentido, ainda que com ajuda, coordenando texto e contexto; utilizar antecipações e inferências em relação ao conteúdo; confirmar sentidos advindos de leituras; utilizar recursos para esclarecer dúvidas; fazer uso de acervos e bibliotecas; buscar informações em diferentes fontes e manusear diferentes portadores textuais (BRASIL 1997b). Sobre a prática de produção de texto o documento adiciona que os (as) alunos (as) devem produzi-lo:

- considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
- introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
 - * o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
 - * a separação entre palavras;
 - * a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;

- * a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas;
- * a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
- * o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras);
- * a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas;
- introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos:
 - * a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - * a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.;
 - utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação. (p.74-75)

No Apêndice A encontra-se quadro para melhor visualização dos conteúdos.

O que observamos nos documentos apresentados é que ambos consideram a linguagem como atividade histórica e social e que os meios lingüísticos situam as pessoas no contexto real em que suas falas são produzidas.

Em síntese, especificamente na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - CENP (SÃO PAULO, 1988), o texto é considerado uma unidade de sentido em relação a uma determinada situação, constituída pela interação dos interlocutores que envolvem quem produz e quem interpreta o texto falado ou escrito. Os conteúdos descritos referem-se às atividades de linguagem como: a expressão e interpretação de diferentes formas de manifestações; conversas, relatos etc.; produção e leitura de textos diversos; e de leitura de obras literárias.

Quanto às atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, no que se refere à alfabetização a criança deve: observar, comparar e compreender as diferentes formas possíveis de representar uma mesma idéia ou objeto; a escrita como representação da fala; a constituição silábica da palavra, a constituição alfabética da sílaba, a segmentação da escrita em relação à fala, as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula). Quanto à produção e interpretação de textos a criança deve compreender as diferentes interpretações dos textos; a interpretação que se sustenta no próprio texto; as diferentes maneiras de construir outros a partir dos textos lidos; a variação dialetal e seu prestígio social; os recursos sonoros e rítmicos na prosa e no poema. E quanto à organização gráfica dos textos, deve compreender a entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação.

Já de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b) os conteúdos são enfatizados junto aos “Valores, normas e atitudes” e “Gêneros discursivos”. E estes se complementam com os conteúdos específicos para o primeiro ciclo em “Blocos de conteúdos”. Percebe-se, assim, que os conteúdos estão diluídos em formas, normas e atitudes. Em gêneros discursivos é que há uma especificação do tipo de gênero a ser usado nas séries iniciais, tanto em relação à leitura como quanto à escrita.

A seguir apresentamos os documentos disponíveis para o Ensino Fundamental de nove anos, dispostos pelo governo federal até o momento.

1.3 – O ensino Fundamental de Nove anos

O Ministério da Educação tem disponibilizado documentos que tratam da legislação e normatizações sobre a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. A primeira lei a tratar o tema foi a Lei nº 10.172/2001 com objetivo de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos e proporcionar um maior período de escolarização obrigatória, para que crianças prosseguissem nos estudos alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004).

O parecer CNE/24/2004 homologado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005) possui um relatório sobre o processo de inclusão de mais um ano na educação fundamental. O documento relata encontros realizados entre a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF/MEC), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FÓRUM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dentre outros sistemas de ensino e agentes educacionais de diferentes regiões do país. Segundo o parecer (BRASIL, 2005), em 2004, dois estados brasileiros já se destacavam por adotar o Ensino Fundamental de nove anos: Goiás, tendo implementado de forma gradativa, nas escolas públicas estaduais, e em Minas Gerais, 533 municípios aderiram à proposta nas escolas estaduais e 63 já haviam adotado na rede municipal.

No parecer (BRASIL, 2005) fica homologada a ampliação de oito para nove anos, a partir dos seis anos de idade, figurando políticas afirmativas de melhoria da qualidade da educação e oferta de condições educacionais para a equidade, de maneira a requerer das escolas e educadores compromisso com a elaboração de novo projeto político pedagógico para o Ensino Fundamental e redimensionamento da educação infantil.

Em 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), a Lei nº 11.274 passou a vigorar com a seguinte redação: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (p.1). O artigo 5º fala que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental” (p.1). O intuito principal desta lei é atender aos setores populares, uma vez que, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006a), crianças que ingressam antes dos sete anos na instituição escolar apresentam, na maioria das vezes, melhor desempenho escolar que crianças que iniciam sua escolarização aos sete anos. O ensino passa então a ser distribuído no país em cinco anos iniciais (1º a 5º ano) e quatro anos finais (6º a 9º ano).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2006a) tem disponibilizado e divulgado para as redes de ensino relatórios de reuniões regionais que vêm sendo realizadas pelo país a fim de que estes possam ajudar as instituições a elaborarem suas propostas pedagógicas e conteúdos a serem ministrados. O que os documentos vêm, ainda, enfatizando é que cada instituição escolar estabeleça junto com sua comunidade e profissionais da educação conteúdos que devam ser ensinados aos seus alunos. Dentre outros aspectos podemos considerar que:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (p.8)

Antes de nos aprofundarmos nos conteúdos, daremos uma noção dos aspectos tratados pelo documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a). É importante enfatizar que são orientações passadas aos docentes, como forma de situá-los nesta nova condição do ensino, e tratadas por meio de artigos escritos por diferentes autores (as) que abordam temas sobre a infância, a escola, o brincar, diferentes expressões e desenvolvimento da criança na escola, as áreas de conhecimento, o letramento e a alfabetização, o trabalho pedagógico e a avaliação e a aprendizagem escolar.

De acordo com Kramer (2006), a infância pode ser entendida como uma categoria social e como uma categoria humana; sendo assim, numa sociedade podem ser vistos diferentes contextos, papéis, interações e contradições que as crianças desempenham.

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. (p.15)

As crianças produzem cultura e também são produzidas na cultura na qual seu contexto está inserido. Por meio deste contexto vai adquirindo experiência de atribuição de significados às coisas ao seu redor. A linguagem estabelece papel importante para a constituição da criança uma vez que *“graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel”* (KRAMER, 2006, p.18). Segundo a autora, cabe à escola o papel de desenvolver integralmente a criança.

De acordo com Nascimento (2006) isto deve ocorrer na dimensão afetiva (relações com o meio, crianças e adultos a sua volta), na dimensão cognitiva (construção de conhecimentos com pessoas mais e menos experientes), na dimensão social (freqüentando escolas e outros espaços de interação), e na dimensão psicológica (espaço para falar, escutar, ter carinho, atenção e respeito aos seus direitos).

Conforme apontam estes autores, a criança se constitui por meio das relações sociais e a primeira forma de conhecer o mundo é pela brincadeira, conforme indica Borba (2006):

De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a *produção* de novos significados, saberes e práticas. (p.35)

A criança, ao brincar, vai além do comportamento de sua idade, porque passa a criar uma zona de desenvolvimento proximal, que faz com que ela ultrapasse o que já alcançou em seu desenvolvimento, levando-a a novas conquistas.

Os conhecimentos a serem ensinados às crianças envolvem as formas de expressão como as artes visuais, a dança, a música, o teatro, a literatura, o desenho. O desenho especificamente é uma forma de demonstrar como vê o mundo assim como “*possui conteúdos próprios, os quais fornecem novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo e de si mesmo*” (BORBA; GOULART, 2006, p.55).

Outros conhecimentos são considerados como importantes de serem desenvolvidos nas crianças de seis anos de idade, como a Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Noções Lógico-Matemáticas.

No que concerne à legislação sobre o ensino da Linguagem, deve-se levar em conta que a criança, desde pequena, desenvolve sua expressão, sendo que o objetivo do currículo para esta área é que a criança se sensibilize a apreciar, esteticamente, por exemplo, uma pintura, uma música, dentre outras manifestações da arte. A linguagem ainda inclui, segundo Corsino (2006, p.61), a socialização das práticas esportivas, respeito às culturas, à ludicidade, autonomia das crianças para seu pleno desenvolvimento humano. A Linguagem possibilita as práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, com finalidades, usos e intenções diversas.

É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como: escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de texto diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis. (CORSINO, 2006, p.61)

Considera-se que a criança seja encorajada a pensar, a discutir e também a refletir sobre a escrita alfabética:

[...] pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções (CORSINO, 2006, p.61).

A oralidade auxilia a criança na interação com o meio em que vive. A escrita, por sua vez, também favorece esta interação. Assim, de acordo com Leal, Albuquerque e

Morais (2006), por meio dos diferentes portadores textuais as crianças vivem suas relações culturais, através das práticas de leitura e de escrita, constituindo-as como sujeitos letrados. Torna-se importante que adquiram a escrita alfabética, ou seja, que domine estes “*conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam*” (p.70). Ainda torna-se importante estar num contexto de letramento que envolve “*exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais*” (p.70).

Neste contexto é importante que a criança aprenda os diferentes usos dos textos e suas funções sociais. De acordo com Dolz e Schneuwly (In: BRASIL,2006^a; 2004), deve-se propiciar textos que as crianças reflitam sobre cada tema:

- (1) textos da *ordem do narrar*, que seriam aqueles destinados à recriação da realidade, tais como contos, fábulas, lendas;
- (2) textos da *ordem do relatar*, que seriam aqueles destinados à documentação e à memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos;
- (3) textos da *ordem do descrever* ações, que seriam os que se destinam a instruir como realizar atividades e a prescrever e regular modos de comportamento, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos;
- (4) textos da *ordem do expor*, destinados à construção e à divulgação do saber, tais como notas de enciclopédia, artigos voltados para temas científicos, seminários, conferências; e
- (5) os textos da *ordem do argumentar*, que se destinam à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação. (p.72)

No Apêndice A, encontra-se um quadro contendo os conteúdos arrolados acima para melhor visualização deles.

De acordo com o que pudemos observar sobre os conteúdos de cada um dos documentos apresentados, percebemos modificações entre um e outro e, passamos, assim, a discuti-las. Primeiramente, os documentos da CENP, ou seja, a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau (SÃO PAULO, 1988) e o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), uma vez que ambos tratam sobre os conteúdos para crianças das antigas 1ª e 2ª série do ensino fundamental de oito anos – ciclo básico para a CENP e primeiro ciclo para o PCN.

O documento da CENP (SÃO PAULO, 1998) traz ao longo de seu exemplar, a explicação de cada um dos conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados no ciclo básico, exemplificando os aspectos a serem considerados para desenvolvê-los. Os conteúdos

são separados em dois tipos de atividades – de linguagem e de reflexão e operação sobre a linguagem. O primeiro – atividades de linguagem – diz respeito à necessidade de se trabalhar diferentes formas de manifestação, à importância do diálogo, das produções e leitura de textos diversos, bem como a necessidade de se realizar a leitura de obras literárias.

Quanto às segundas atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, o documento enfatiza explicitamente a necessidade de se trabalhar conteúdos específicos para a aquisição da escrita, também a segmentação da palavra e a questão ortográfica (emprego correto das letras, escrita com letra cursiva, de forma, maiúscula e minúscula). Ainda enfatiza a produção e interpretação de textos (diferentes interpretações, interpretação que se sustenta no próprio texto, diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos já lidos), incluindo a variação dialetal e seu prestígio social, assim como os recursos sonoros e rítmicos da prosa e de poema. E em relação à organização gráfica dos textos remete a entoação e ritmo quanto ao seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação.

Quanto ao PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), o documento deixa de sinalizar de maneira os conteúdos. O que coloca em evidência, neste caso, são os gêneros discursivos separados em linguagem oral (contos, mitos, lendas, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, saudações, instruções, relatos, entrevistas, notícias, anúncios, seminários e palestras) e linguagem escrita (receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens etc). Ao especificar os usos e formas para o que denomina de Bloco de Conteúdos – da língua oral e da língua escrita (práticas de leitura e práticas de produção de texto) – o documento apresenta outros tipos de conteúdos diluídos dentro das formas e usos que podem ser desenvolvidos em sala de aula. Em muitos destes casos, uma de suas conseqüências é levar o docente ao não entendimento de que determinado conteúdo é de fato compreendido como tal, misturando-se conteúdo e forma, dificultando, ou mesmo omitindo, conteúdos que deveriam ser trabalhados no ciclo em questão.

Um exemplo da afirmação acima é que no PCN (BRASIL, 1997b) em relação às formas e usos da Língua Oral, espera-se que os (as) alunos (as) façam “narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade”, quando parece ser mais propício que este conteúdo seja explicitado claramente, ou seja, a temporalidade e a causalidade como fatores de coerência das produções textuais orais e também escritas.

Ainda que no documento da CENP (SÃO PAULO, 1988) não estejam dimensionados todos os tipos de gêneros textuais a serem trabalhados por série, como no PCN de Língua Portuguesa (1997b), o primeiro oferece explicações dos aspectos relevantes a serem tratados nos textos, tanto no que se refere à leitura como à escrita.

Ao verificarmos os conteúdos presentes nos documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) e do Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006) – ambos especificamente tratando dessa faixa etária - podemos constatar que, no primeiro, apenas os conteúdos de gêneros textuais (contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc) são explicitados de maneira clara, sendo que os demais conteúdos misturam-se com habilidades, capacidades, usos e formas, como, por exemplo, em relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal. Assim como no PCN (BRASIL, 1997b), podem-se constatar alguns conteúdos menos explicitados, frente, por exemplo, ao documento da CENP (SÃO PAULO, 1988), que relaciona, por exemplo, os conteúdos relativos às crianças observarem, compararem e compreenderem a segmentação da escrita em relação à fala ou as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula).

O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006), como nele mesmo se informa, constitui-se apenas de orientações que são passadas aos educadores como forma de iniciarem uma discussão do novo contexto do Ensino Fundamental de nove anos. Não se trata de um documento com o intuito de revelar conteúdos a serem trabalhados nesta conjuntura. Formulado em forma de artigos, escritos por diferentes autores de referenciais teóricos diversificados, veiculam conteúdos considerados importantes de serem desenvolvidos, como é o caso da escrita alfabética das crianças, suas produções de textos orais e escritos, bem como tipos de textos que devem ser tratados neste ano escolar em questão.

No geral, o que podemos perceber é que dos documentos oferecidos ao longo das últimas três décadas aos educadores, apenas a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau – CENP (SÃO PAULO, 1988), diga-se de passagem, a mais antiga, fornece aos professores e professoras maiores esclarecimentos quanto aos conteúdos a serem tratados por série, bem como sinalizam características de cada um dos conteúdos que devem ser considerados, como também exemplificam formas de serem versados em sala de aula.

Os documentos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b) e Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) trazem como característica os conteúdos entrelaçados entre usos e formas, dificultando e mesmo causando transtorno à compreensão de que conteúdo e forma são aspectos diferentes do ensino. Ainda percebemos que ao compará-los com a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau –

CENP (SÃO PAULO, 1988), a quantidade de conteúdo esvazia-se, assim como as orientações feitas aos (às) educadores (as).

Por último, o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006) revela-se incompleto, ou mesmo, pode-se dizer, não foi ainda elaborado de fato como proposta curricular. O documento vem propondo, nas entrelinhas de seus artigos, alguns poucos conteúdos a serem trabalhados nos nove anos do Ensino Fundamental, causando um maior esvaziamento de conteúdos, se comparado ao documento elaborado pela Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau – CENP (SÃO PAULO, 1988), e, ainda, causando uma grande preocupação nos (as) educadores (as) que, sem terem antecipadamente a proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos, vêm-se responsáveis por programar um novo tipo de ensino ainda não devidamente explicitado. O que tem acontecido em muitos casos, o contrário do que aquele documento propõe, é que os (as) educadores (as) têm antecipado os conteúdos da série anterior, ou seja, as turmas de primeiro ano utilizam os conteúdos da última turma da antiga Educação Infantil, assim como as turmas de segundo ano aproveitam os conteúdos da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, e assim sucessivamente.

Ainda que o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006) proponha uma reformulação da proposta em conjunto com educadores de várias partes do país, o que tem acontecido é que, preocupados com os acontecimentos imediatos de sua unidade escolar, os (as) educadores (as) pouco tempo têm para debaterem sobre os objetivos, conteúdos, habilidades, formas e usos que devem ser trabalhados neste novo contexto.

Frente ao exposto no presente capítulo, trataremos no capítulo adiante sobre os conhecimentos de conteúdos específicos da língua materna, partindo da concepção de linguagem e desencadeando o debate sobre alfabetização e letramento, escrita, desenho e leitura.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO TEÓRICO

Com base no que pudemos ver sobre os conteúdos da língua materna presentes nos documentos oficiais, neste capítulo apresentamos discussões sobre as concepções de linguagem, alfabetização, letramento e leitura, e desenho, linguagem oral e linguagem escrita, posicionando-nos face a elas.

No Brasil, até o final da Segunda Guerra Mundial, via-se a leitura e a escrita para a grande população brasileira como algo bem distante de seu uso. Mais da metade da população brasileira era analfabeta e vivia predominantemente em áreas rurais. Apesar de não ter direito a voto, saber assinar o próprio nome permitia que o cidadão tirasse seu título de eleitor (CARVALHO, 2005, p.16).

A partir de meados do século XX, as taxas de urbanização e industrialização fizeram com que aumentasse o número de crianças matriculadas nas escolas, porém o índice de analfabetismo permaneceu elevado.

Assim, chegamos ao século XXI com cerca de vinte milhões de analfabetos, aos quais se somam outros tantos cidadãos que possuem apenas rudimentos de leitura e escrita. No entanto, espera-se que os trabalhadores urbanos das funções modernas tenham no mínimo condições de ler e entender avisos, ordens, instruções. Para as funções qualitativas, exigem-se pessoas capazes de usar a leitura e a escrita para obter e transmitir informações, para comunicar-se, para registrar fatos. Daí a responsabilidade da escola, especialmente da escola pública, de oferecer oportunidade de alfabetização e letramento a todos. (CARVALHO, 2005, p.16)

Ainda que o Governo Federal (BRASIL, 2006) afirme que diminuiu o número de crianças em idade escolar fora do ambiente da escola, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 11.274/2006 que estabelece que o Ensino Fundamental passe a ter mais um ano de duração, com a inclusão de crianças de seis anos de idade em nosso sistema educacional, principalmente com o intuito de atender aos setores populares.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 3), “81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo demográfico, 2000)”. Outro fator considerado relevante é que crianças que ingressam antes dos sete anos na instituição escolar apresentam, na maioria das vezes, melhor desempenho escolar que as crianças que iniciam sua escolarização aos sete anos.

O ensino passa a ser distribuído em cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) e quatro anos finais (6º ao 9º ano). Em todo o país está havendo discussão sobre as formas e conteúdos

a serem ministrados. Os municípios têm até o ano de 2010 para iniciarem o ensino fundamental de nove anos. Em alguns municípios a lei nº 11.274/2006 já está em vigor. A secretaria de educação do município de São Carlos – SP iniciou o Ensino Fundamental de nove anos em 2006, apoiando-se nos documentos oficiais distribuídos pelo MEC para estabelecer as diretrizes e conteúdos para os anos iniciais. Ainda não se tem, entretanto, um documento oficial que relate os conteúdos específicos para cada ano e disciplina. O que o Ministério da Educação vem disponibilizando são relatórios de reuniões regionais que vêm sendo realizados pelo país e divulgando-os a fim de que possam ajudar as instituições escolares.

Neste início de processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: O que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do que o último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos? Antes de refletirmos sobre essas questões, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir ao que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é um momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quando os quatro anos finais. Quanto às perguntas anteriores, lembramos que os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, p.8)

Especificamente em relação ao ensino da língua materna para as turmas de 1º e 2º anos, o documento informa que:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens (BRASIL, 2006, p.8).

Na atualidade, Gnerre (1991), ao refletir sobre a constituição do campo de pesquisa da escrita, apresentando uma análise numa perspectiva mais crítica, compara:

a difusão a nível mundial da escrita e da educação básica, durante as últimas duas décadas, a uma ‘liquidação’ de tecnologia obsoleta a países do assim chamado ‘Terceiro Mundo’, numa época em que as tecnologias muito mais poderosas e eficientes estão ao alcance dos países tecnologicamente avançados. (p.41)

Para o autor, há um mito sobre a alfabetização, uma vez que tanto os governos de países em desenvolvimento como os industrializados e a própria UNESCO empregam uma extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, compreendendo-a como passo central para a modernização dos cidadãos.

A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento ‘pré-industrial’, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado. A aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas. (GNERRE, 1998, p.45)

Geraldi (2001) aponta em sua obra que temos nos acostumado com o baixo nível de desempenho lingüístico de estudantes na utilização da língua oral e escrita, ou seja, a chamada “crise do sistema educacional brasileiro”, comprovada em exemplos abundantes: o baixo desempenho nas “*redações de vestibulandos, vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc*” (p.39).

Muitos são os saberes esperados de um aluno que tenha passado boa parte de sua vida na escola. Saber utilizar a língua oral e escrita de maneira eficaz seria o resultado de anos bem sucedidos de escolarização. Geraldi (2001) faz crítica à preocupação dos professores em saber o como ensinar, deixando de lado questões mais importantes como: para que ensinamos o que ensinamos, para que as crianças aprendem o que aprendem. Admite, assim, no ensino da língua materna, que “*uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica* (GERALDI, 2001, p.41)”.

Concordando com Geraldi (ibid), posicionamo-nos, a seguir, sobre linguagem, alfabetização, letramento e leitura, desenho, linguagem oral e linguagem escrita.

2.1 – Linguagem

Neste tópico apresentamos três concepções de linguagem apontadas por Geraldi (2001). Primeiramente, ligada aos estudos lingüísticos da gramática tradicional, tem-se a linguagem vista como *expressão do pensamento*, que leva às afirmações correntes de que as pessoas que não se expressam de maneira correta não pensam. A segunda concepção, ligada ao estruturalismo e ao transformacionalismo, considera a linguagem como um

instrumento de comunicação, associada à teoria da comunicação que entende a língua como código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, competente de transmitir ao receptor certa mensagem. Por último, e sendo a concepção adotada neste estudo, temos a linguagem como uma *forma de interação*, associada à lingüística da enunciação, em que além de transmitir informações de um emissor a um receptor, é vista como um lugar de interação do ser humano.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2001, p.41)

Para este estudo, adotamos a concepção de linguagem da lingüística da enunciação, em que aquela é concebida sobre o ponto de vista histórico, cultural e social, o qual abrange a comunicação concretizada e os sujeitos e discursos nela envolvidos (BRAIT, 2005).

Bakhtin e seu Círculo à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estrita vinculação com signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo. (BRAIT, 2005, p.65)

Ao tratar sobre a filosofia da linguagem, Bakhtin (2004) afirma que todo sistema de linguagem possui um caráter ideológico o qual possui um significado e expede a algo fora de si. Complementa, ainda, que tudo que é signo coincide com a ideologia e que este após incorporar um corpo físico se transforma em objeto físico resultando num produto ideológico. O mesmo ocorre com o instrumento de produção, que a princípio possui apenas uma função, mas pode ser transformado em um signo ideológico, por exemplo, temos a foice e o martelo como instrumentos de produção utilizados em colheitas e construções, mas quando estes serviram de emblema da União Soviética, passaram a possuir um sentido puramente ideológico.

Os signos são considerados como objetos naturais que podem adquirir sentidos que ultrapassam suas próprias particularidades, distorcendo a realidade, sendo fiel a ela ou apreendendo-se em um ponto de vista específico. O autor considera que o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, sendo então reciprocamente correspondentes.

“A ideologia é um fato da consciência e o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, uma compreensão” (BAKHTIN, 2004, p.33). Cada consciência individual impregna um conteúdo ideológico que ocorre somente no processo de interação social.

Separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não importa nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (p.36)

A palavra é neutra em relação a qualquer tipo de função ideológica específica. Ela é considerada por Bakhtin (2004) como o primeiro meio da consciência individual. “*Isso determinou o papel palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)*” (p.37).

Segundo Bakhtin (2003), é nestas relações humanas que “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p.265). Tais enunciados, considerados como um núcleo problemático de relevante importância – sendo oral ou escrito, primário (comunicação discursiva imediata) ou secundário (complexo e predominantemente escrito) – podem refletir a individualidade de quem fala ou escreve, desencadeando-se, assim, em um estilo individual. Percebe-se que esta individualidade pode minimizar-se em gêneros de discursos de forma padronizada, entretanto, como o estilo é integrante de uma unidade de gênero do enunciado como seu constituinte, o estilo pode se tornar um objeto de estudo independente.

Podemos considerar que o sujeito exprime seu estilo individual, entretanto deve-se atentar que o mesmo compartilha enunciados próprios e alheios, o que o constitui como sujeito. De acordo com Geraldi (1996) “*não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros*” (p.19). O sujeito é considerado como um produto do meio.

Imersos em palavras alheias o sujeito então se constitui ao mesmo tempo em que constitui o outro. Este sujeito fala, expressa sua vontade discursiva realizando a escolha de certo gênero de discurso que é determinado:

(...) pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2003, p.282)

Conforme Bakhtin (2003), todos os enunciados dos sujeitos possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*, adquiridos por meio de repertórios de gêneros discursivos orais e escritos, padronizadas ou flexíveis, e na qual da mesma forma se dá o domínio da língua materna, uma vez que nossos conhecimentos são apreendidos também por “*enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam*” (p.283).

Faz-se necessário sublinhar que ocorre uma diversidade de gêneros discursivos devido às diferentes funções das situações em que o sujeito se encontra, bem como de sua posição social, familiar e individual. Tal diversidade e seu domínio pelo sujeito, ao se dar de maneira livre permitem que este descubra, quando possível, sua individualidade e reflexões que desencadeiam em um projeto livre de discurso – inclusos aí: palavras alheias, estilo individual, sentidos próprios, enunciados responsivos de outros e de si. Enfatiza-se, ainda, uma característica constitutiva do enunciado – seu *direcionamento* a alguém, seu *endereçamento* – uma vez que em toda atividade humana há a existência de um destinatário pelo qual o enunciado será referendado.

Os gêneros discursivos vêm sendo tratados pelos documentos oficiais, conforme já pudemos observar no capítulo anterior, como conteúdo que de fato devem ser trabalhados no Ensino Fundamental, auxiliando ou mesmo sendo parâmetro para a alfabetização e letramento de crianças do ciclo inicial. Para tanto, passamos a especificar os conceitos de alfabetização, letramento e leitura, bem como a discuti-los a fim de compreender como estes vêm sendo tratados nas escolas.

2.2 – Alfabetização, letramento e leitura

Tratamos das concepções de alfabetização, letramento e leitura, pautadas, principalmente, nos referenciais de Freire (1990) que considera a alfabetização como um processo constituinte de toda a vida da pessoa. Consideramos o letramento como um processo

de socialização da criança no mundo em relação à leitura e escrita, e a leitura como experiência para o sujeito mudar e estar em contato com o mundo.

Soares (2003a) diferencia em seus estudos o processo de aquisição da língua (oral e escrita) e o processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita), sendo este último, um processo ininterrupto. A alfabetização, etimologicamente, refere-se ao processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e de escrita. Ler e escrever possui, de acordo com a autora, dois significados. O primeiro ligado ao domínio mecânico da língua escrita, em que alfabetizar significa ter a “*habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e de decodificar a língua escrita em língua oral. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas e grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)*” (p. 15-16).

Ler e escrever ainda possuem outro significado, o de apreensão e compreensão e expressão de significados do mundo, visando, por exemplo, à comunicação e à aquisição do conhecimento.

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2003a, p.16)

Pode-se dizer que ambos os conceitos são parcialmente verdadeiros, uma vez que a língua escrita não é simplesmente uma representação da língua oral e que o discurso oral e o escrito são diferentemente organizados. Soares (2003b) afirma que a aquisição da escrita se dá em dois processos, pela alfabetização, ou seja, aquisição do sistema convencional da escrita, e pelo letramento, “*desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita*” (p.7-8). Considera ainda que os dois processos são indissociáveis e interdependentes uma vez que:

A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p.8)

Kleiman (1998) em seus estudos investigou o processo de transformação social através da linguagem cujo objeto compõe o:

sujeito social em processo de constituição de identidade e de transformação social que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contexto de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes. (p.174)

A autora considera a linguagem como lugar de constituição dos sentidos que pode favorecer a aprendizagem dos sujeitos. Dessa maneira:

A escola, principal agência de um tipo de letramento, o acadêmico (chamado de *autônomo* por Street, *op. cit.*), serve de cenário privilegiado para o exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados, do fenômeno, especialmente quando contrastamos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar. (KLEIMAN; 1998, p. 176)

Ao relatar sobre as causas do fracasso escolar ou evasão, a autora cita que as formas de organização da fala, dos (as) professores (as) estão culturalmente determinadas pela classe média, sendo responsáveis pelas falhas ou pelo bom empenho na aprendizagem do discente. Para os adultos, complementa que a alfabetização na condição de iniciante acarreta uma desconstrução sobre seus saberes já que a escola dá regalia ao saber livresco.

Nestes casos, Kleiman (1998) sugere ao professor (a) que vincule na aprendizagem do (a) aluno (a) o discurso aos seus valores socioculturais e ao conhecimento formal do sujeito, pois:

O aluno pode, em determinado momento, estar olhando para um detalhe minúsculo da tarefa, mas também pode, em qualquer instante, voltar à visão panorâmica que a percepção da tarefa em sua globalidade implicaria, graças ao contexto mental construído por professor e aluno durante a interação, contexto esse que possuiria aquilo que é essencial. (p. 178-179)

Trata-se então de o (a) professor (a), na escrita, ensinar aspectos dos conceitos de texto, autor, interlocução, de função e das formas legitimadas da escrita.

Kleiman (1998) sinaliza que não é apenas às práticas dos textos escritos e de leitura que o letramento se relaciona, inclui também nele a oralidade, já que o “*texto ouvido tem marcas de planejamento e lexicalização típica da modalidade escrita*” (p.182).

Assim, tem-se que o letramento obtém diversas funções e significados dependendo do contexto em que se envolve (agência de letramento). A autora chama a atenção para o fato de que uma família que é letrada forma pessoas letradas e sinaliza que para “*a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados*” (p.183).

Dessa forma, confirma a importância de professores (as) alfabetizadores (as) vincularem, no processo de escolarização, funções e significados ao sujeito. Para isso, registra a importância de os (as) docentes estarem sempre realizando a formação continuada e junto a esta somar o compromisso político com o ensino.

Como prática de letramento Kleiman (1998) considera a importância de se construir espaços de leitura em sala de aula, com diferentes textos, e, principalmente, enfatizar o significado na prática de letramento de cada sujeito. Ao longo de sua pesquisa, a autora descreve um estudo realizado com professoras que desenvolveram um trabalho com o letramento em sala de aula. Nesse trabalho, a autora constatou que:

A precariedade do letramento do professor, conseqüentemente de suas concepções sobre a escrita e de sua limitada experiência como leitor e escritor, não lhe permite assumir, um papel crítico em relação aos conteúdos do currículo e do programa: ele pode apenas reproduzir e, portanto, não há lugar para as transformações que poderiam ser instruídas através de práticas discursivas em sala de aula que propiciem, de fato, as condições necessárias para os alunos construírem novas identidades sociais através do processo de aquisição da escrita. (p. 192)

Designadamente sobre o conceito de alfabetização, há uma outra perspectiva, sobre a qual passamos a discorrer. De acordo com Giroux (In: FREIRE, 1990), Gramsci considerava a alfabetização como um ato e uma luta política e cultural pela linguagem, dotada de significado ideológico e não simplesmente reduzida à tarefa de ensinar a ler e escrever, mas sim possibilitava a legitimação de relações sociais opressivas e exploradoras. Assim a “alfabetização era uma face de dois gumes; podia ser brandida em favor do empowerment¹⁰ individual e social, ou para a perpetuação de relações de repressão e de dominação” (p.1).

Para Gramsci, a alfabetização tornou-se um referente e uma modalidade de crítica para o desenvolvimento de formas de educação contra-hegemônicas em torno do projeto político de criar uma sociedade de intelectuais (no sentido mais amplo do termo) que pudesse captar a importância de desenvolver esferas públicas democráticas como parte da luta da vida moderna no combate à dominação, bem como tomar parte ativa na luta pela criação das condições necessárias para tornar as pessoas letradas, para dar-lhes uma voz tanto para dar força à própria sociedade, quando para governá-la. (p.2)

Ainda que para muitos o conceito de *empowerment* tenha o significado de dar poder a alguém ou a algo, podendo significar tirar de alguém para dar ao outro, ou de tirar de um lugar para colocar em outro, não o consideramos neste aspecto. O que nos importa com

¹⁰ De acordo com Freire (1990) “o verbo to empower tem um significado muito rico: 1.dar poder a; 2.ativar a potencialidade criativa; 3.desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4.dinamizar a potencialidade do sujeito” (p.X).

este conceito é o valor de dar *encorajamento* ao sujeito, deslocando-o do papel de opressor e oprimido das e nas relações em que está inserido.

Para Freire (1990), a alfabetização é um projeto político pelo qual tanto homem como mulher conquistam o direito e responsabilidade de ler, mas, também, de compreender e transformar suas próprias experiências e as da sociedade em que se situa.

De acordo com Freire (1990), a alfabetização permite que o sujeito se torne “autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Se tornar experiente é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (p.8). Dessa forma diz que a alfabetização emancipatória é constituinte de duas dimensões. Primeiramente está ligada à alfabetização de alunos (as) por meio de suas próprias histórias, experiências e cultura de seu meio e, também, pela apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, com o intuito de transcender o seu próprio meio. Junto a este processo associa-se a leitura do mundo que ultrapassa a leitura da palavra.

Seguindo na perspectiva de alfabetização adotada por Freire (1990), a leitura da palavra não pode estar desconectada da leitura de mundo do sujeito. “*Ler a palavra e aprender como escrever a palavra de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo*” (p.31). O autor considera que antes mesmo de ler a palavra o sujeito lê o mundo, diz a respeito dele.

Ainda que adotemos para o sujeito a leitura de mundo como fator importante como constituinte de si próprio, não afirmamos que a leitura da palavra deva ser desconsiderada, ao contrário, cabe à escola se responsabilizar por desenvolver este conhecimento no (a) aluno (a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando este aspecto, passamos então a discorrer especificamente sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, abordando, primeiramente o desenho.

2.3 – O desenho, a linguagem oral, a linguagem escrita e a variedade lingüística:

Neste tópico passamos a discorrer especificamente sobre o desenho, considerado como precursor da escrita.

2.3.1 – O desenho

Considerando como precursor da escrita infantil, o desenho para a criança é um meio de expressão em que ela demonstra o que conhece. Aos poucos substitui esta forma de expressar-se pelo uso da escrita.

Freinet (1977) ao realizar uma investigação empírica com sua filha Bal, relata a evolução do desenho da criança ao longo de suas experiências. Assim, sendo o desenho uma atividade de experiência, a criança primeiramente inicia a utilização de movimentos mecânicos que aos poucos se tornam gestos mais coordenados dos membros e das mãos. Tal movimento de acordo com o autor refere-se primeiramente à necessidade de a criança imitar o gesto do adulto, ainda que o segurar um lápis seja feito de maneira desajeitada e os traços ainda não possuam certa coordenação.

Não satisfeita com o que desenha, aos poucos a criança passa a adquirir maior habilidade com os traços que produz, dando continuidade às suas tentativas. De acordo com Freinet (1977), nesta etapa, a criança ainda não verbaliza o que vai desenhar levando sua produção a certa quantidade de desenhos, sem formas específicas. Numa etapa mais adiante a criança, após desenhar algo, inicia a nomeação de seus desenhos, sem que ainda tenha tido anteriormente o desejo de produzi-lo.

Vem depois a fase do grafismo com elementos justapostos. Num canto da folha, Bal. desenhou a sua casa tradicional com a menina à janela. E, por acaso, porque o papel era grande, porque não tinha outro e porque encheu os espaços brancos como pôde, esboçou num outro canto a silhueta de um boneco. De início, simples coincidência. No entanto, ao vê-los justapostos, estabelecem-se certas relações profundas, ou, pelo contrário, puramente verbais, no espírito da criança: “Isto aqui é um menino que se vai embora porque se zangou com a menina” [...] Nasceu o desenho explicativo. (FREINET, 1977, p.83)

Em outra etapa as crianças passam a fazer o mesmo tipo de grafismo e aos poucos vai aprimorando os traços e a explicação a posteriori vai se encaixando em suas produções. Em determinados momentos quando algum tipo de grafismo não parece desejado pela criança, ainda que o tenha feito, ela passa a realizar um ajuste para restabelecer o equilíbrio de sua obra, caracterizado como justificação acidental, originando uma relação explicativa. De acordo com Freinet (1977), Bal ao desenhar um boneco observou que seus traços haviam invadido as pernas e logo justificou “*as calças são muito compridas*” (p.88).

A criança só poderá falar de si pelo desenho quando estiver segura do lápis. Até lá, a técnica é demasiado imperfeita e o instrumento falha a cada instante. A criança tira vantagem disso e realiza os seus desenhos segundo o princípio da tentativa experimental que definimos. Depois ajusta, como lhe for possível, a sua expressão verbal à sua criação gráfica, mas um pouco como se estes grafismos não lhe fossem pessoais. (FREINET, 1977, p.91-92)

Num outro momento Freinet (1977) relata que sua filha o observa escrevendo. Mais tarde, em sua produção, além de explicar a posteriori e oralmente seu desenho, passa a escrevê-lo num movimento rápido com o lápis. Em outros momentos, passa a desenhar e abaixo a assinar e sublinhar seu nome (ainda sem os traçados específicos das letras). Logo depois, observa que em seus grafismos também aparecem determinadas letras já identificáveis. Bal passa então a separar a atividade do desenho e da escrita como coisas distintas, passando então a aperfeiçoar esta última e a adquirir um domínio de seu grafismo escrito, passando a usá-lo para expressar seus pensamentos, que deixa de representar por meio dos desenhos.

Silva (1998) ao discorrer sobre o desenho considera que este aparece para a criança ainda antes de entrar no universo escolar, e logo ao entrar na escola ocorre uma mudança qualitativa no grafismo. Se até então a influência de outra pessoa poderia ser ou não evidente, ao entrar na escola passa a haver uma preocupação mais formalizada em relação à produção gráfica. Assim: *“a escolarização tanto pode oferecer amplas oportunidades de desenvolver, ampliar e modificar o repertório gráfico da criança, quanto de abafá-lo e/ou prejudicá-lo”* (p.2).

Vieira (2007), em seu trabalho de conclusão de curso, afirma que é comum de se observar nas escolas o desenho vinculado ao passar-tempo, carente de intenção pedagógica de estímulo ao desenvolvimento infantil. Denota que em muitos casos há a ausência, por parte de docentes, do conhecimento de que o grafismo se constitui de parte importante para o desenvolvimento da criança.

Além de delinear o processo de desenvolvimento do desenho na criança utilizando Freinet (1977), Vieira (2007) também apresenta este processo com base nos estudos de Vygotsky, referindo-se às quatro fases de desenvolvimento da atividade gráfica na criança.

A primeira fase corresponde ao modelo de desenho esquemático, ou seja, quando a criança possui a competência de “representar figurativamente os seres humanos, porém com formatos distantes do real. Com isso, o reproduz por meio de esquemas, como se fosse suficiente os traçados de algumas características, desenhando normalmente, a cabeça com as pernas saindo diretamente dela” (VIEIRA, 2007, p.14). De acordo com a autora, a memória é muito utilizada nesta fase pelas crianças, contribuindo para o pensamento de orientação ao mundo que as envolvem. É possível verificar no desenho a transparência em suas representações gráficas, ou seja, “ao desenhar um ser humano, por exemplo, são

delineados diversos aspectos de sua composição, desenhando primeiro seu corpo, depois suas roupas, em que aquele pode ser visto por debaixo destas últimas” (p.15).

Na segunda fase, as características do esquematismo ainda são presentes e novos detalhes do grafismo são acrescentados. Na terceira fase, o desenho passa a ter maior similaridade com a realidade, passando a fazer, por exemplo, contornos do corpo humano, sem, entretanto, se apegar às perspectivas. O quarto período é o momento em que a criança está apta a representar de maneira plástica as formas dos objetos.

Vieira (2007) afirma que a criança não apenas reproduz o que faz, mas também atua sob esta condição, que, por sua vez, é realizada por meio de combinações de elementos que a levam a elaborar criações, por meio da imaginação (atividade criadora). “*Desse modo, as experiências vividas e acumuladas pelo indivíduo se tornam a base de qualquer imaginação, uma vez que interagem com elementos de sua fantasia, transformando-os numa construção de novas imagens*” (p.16). Este processo de transformação torna-se contínuo e cada vez mais complexo, sendo, pois, armazenados na memória possibilitando o processo de consolidação do ato de criar. Desta maneira:

[...] embora se considere que as crianças busquem representar o real, os desenhos infantis, da perspectiva adotada, não são meras reproduções do que elas vêem. As crianças não desenharam aquilo que vêem, mas aquilo que sabem dos objetos e situações figuradas. Neste seu saber estão envolvidas funções psicológicas como a percepção, a memória e a imaginação. Ou seja, quando desenharam objetos reais, as crianças expressam o significado e o sentido das coisas que vêem, como resultado de sua capacidade de percepção. (MORASSUTTI, 2005; In: VIEIRA, 2007, p.18-19)

Dessa maneira, o desenho adquire o papel de mediador entre o pensamento infantil e a realidade externa, e mais tarde a escrita passa a exercer esta função.

A seguir apontaremos as concepções de linguagem oral e de linguagem escrita.

2.3.2 – A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita

Neste tópico apresentamos a concepção de linguagem escrita, passando pelos conceitos de variedade lingüística, texto (coesão e coerência), tipos de gramáticas.

Um dos maiores estudos realizados sobre a aquisição da escrita refere-se a uma base referencial construtivista de Ferreiro (1986) que concebe a escrita como um sistema de representação, cuja aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. Visto através do aspecto construtivista o processo de escrita pela criança passa por três grandes períodos: a) distinção

entre o modo de representação icônico e não-icônico; b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo) e c) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

A criança em seu processo de construção irá criar hipóteses. Neste caminho ela pode, de acordo com Ferreiro (1986), passar por quatro sistemas ordenados de escrita: a) Pré-silábico: quando a criança utiliza letras de forma aleatória; b) Silábico: quando as vogais e/ou consoantes adquirem valores sonoros convencionais, embora sejam utilizadas para representar uma sílaba completa; c) Silábico-alfabético: quando a criança está entre o sistema silábico, mas escreve algumas palavras corretamente e d) Alfabético: a criança já adquiriu um conhecimento geral das palavras em sua estrutura e pode ainda apresentar alguns erros ortográficos.

De acordo com a autora, o professor alfabetizador ao adquirir o conhecimento da evolução psicogenética, perde sua visão adultocêntrica e passa a entender os caminhos que as crianças percorrem. O docente não deve reduzir o conhecimento do leitor apenas ao conhecimento das letras e de seu valor sonoro convencional, ele deve ajudar a criança a entender o texto propriamente dito, assim como também o contexto ao qual o texto está se referindo. O alfabetizador deve perceber que *“há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”* (FERREIRO, 1986, p.41).

Embora não adotemos a concepção construtivista acima arrolada, como docente não podemos deixar de considerar este conhecimento sobre a aquisição da escrita pelas crianças em sala de aula, mas também não devemos tomá-la como conhecimento suficiente para lhes ensinar a escrita.

Dando continuidade à concepção de linguagem de Bakhtin, podemos associá-la aos pensamentos de Vigotsky (2001) que considera que as primeiras palavras incidem no desenvolvimento da linguagem. Para este autor, ela se origina primeiramente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam; depois se converte em linguagem interna, transformando-se em função mental interna que fornecerá os meios essenciais ao pensamento. Quando fala e pensamento coincidem, ocorre o pensamento verbal, determinado por um processo histórico-cultural.

Lopes, (2001) ao discorrer sobre os estudos de Vigotsky, afirma que a fala e o pensamento possuem raízes genéticas diferenciadas, entretanto, as partes que coincidem são denominadas de pensamento verbal (determinado por um processo histórico-cultural). O pensamento se realiza na palavra, mediado por signos e internamente por significados. A

linguagem tem como função o intercâmbio social e o pensamento generalizante, que permite funcionar como mediação simbólica entre o homem e o mundo. A atividade verbal desempenha papel fundamental na evolução histórica da consciência (transmissão e abstração da cultura acumulada, além da percepção, atenção e memória) como um todo.

O aspecto **voluntário** inerente às funções da consciência requer que se detenha um pouco mais em como se desenvolve **a função reguladora da linguagem sobre os processos psíquicos das ações voluntárias**. Tais ações exigem da criança, no início, uma linguagem desdobrada, que logo se “dobra”, transformando-se em **discurso interior** (não dirigido ao outro, não comunicativo, para si próprio). (grifos da autora) (LOPES, 2001, p. 77).

Esta linguagem interior (específica do pensamento) é uma linguagem social da criança, considerada como egocêntrica no sentido de ser uma fase de transição entre a linguagem externa e a linguagem interior. Sua exteriorização ocorre de formas diferenciadas: oral ou escrita. A linguagem oral é uma maneira informal de exteriorização da linguagem interna, enquanto na linguagem escrita não há de imediato um interlocutor.

Brande (2004), baseando-se em Vygotsky, afirma que a linguagem escrita não é meramente uma tradução da linguagem oral, assim como não é simplesmente uma técnica a ser decodificada, ao contrário, exige elevado grau de abstração tanto do aspecto sonoro como do interlocutor. Na linguagem escrita, o sujeito passa a tomar consciência da estrutura fônica da palavra, ao mesmo tempo em que a desmembra e a reproduz em signos.

Vygotsky (2001) aponta que os conhecimentos das crianças são adquiridos por meio da linguagem e das atividades coletivas e sociais (psíquicas), bem como por meio de atividades individuais do pensamento (intrapsíquicas) que integram um intercâmbio entre cada sujeito e o meio social no qual está inserido.

De acordo com Luria (In: VYGOTSKY, 2001), não é apenas na escola que a criança passa a ter contato com a escrita. Ainda antes de entrar na pré-escola convive com diferentes contextos que as permitem entrar em contato com a escrita. *“A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”* (p.144).

A escola é considerada pelo autor como um local de aprendizado no qual a criança inicia os estudos com uma gama de conhecimentos trazidos de outros locais e contextos a que possui acesso. A aprendizagem é realizada após identificar a área de desenvolvimento potencial, por meio da diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que pode desenvolver em uma atividade independente.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY, 2001, p. 115)

A linguagem em suas produções lingüísticas adquire valor ao ser realizada no contexto social e cultural. Há regras que governam a produção lingüística apropriada dos atos de linguagem que consideram as relações sociais entre falante e ouvinte. Gnerre (1998) afirma que todos os seres humanos devem agir verbalmente de acordo com regras que lhes permitam saber quando pode ou não pode falar; que tipo de conteúdos referenciais são consentidos e que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usado. Contudo o autor afirma que esta capacidade de previsão de como agir verbalmente somente ocorre em parte dos integrantes de uma sociedade e complementa: *“Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”* (p.6-7).

Segundo Geraldi (1996), as pesquisas sociolingüísticas comprovam cada vez mais que as variedades são estigmatizadas na mesma medida em que estigmatizam socialmente seus falantes. Para o autor, entretanto, todas as variedades pertencem à mesma língua, uma vez que o trabalho lingüístico, histórico e social, é coletivo.

As variedades lingüísticas estão presentes na oralidade da vida da criança, que ao se tornar um aprendiz da língua escrita, apresenta tais variações em seus registros escritos. Kato (1986) considera que na fase inicial da alfabetização a escrita tenta representar a fala – de maneira parcial – e, posteriormente, é a fala que busca simular a escrita – também de maneira parcial.

Para Geraldi (1996), o aluno que apresenta variedades lingüísticas diferenciadas da considerada norma padrão será capaz de compreender e relatar textos expressos no dialeto culto, o que o favorece construir novas possibilidades de interações, nas quais ele internaliza novos recursos expressivos e, assim, novas categorias de compreensão do mundo – enfatizando o diálogo e não visões preconceituosas de como expressá-lo.

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um

produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutivo (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p.28)

Franchi (1989) realizou uma pesquisa em uma classe de alfabetização, abordando a temática e desenvolveu situações de fala, diretamente vinculadas aos interesses de alunos (as), com o intuito de conhecer as peculiaridades do léxico, da sintaxe, da morfologia e dos aspectos discursivos relativos aos temas e intenções das falas das crianças. Grande parte das atividades tinha como objetivo que a criança experimentasse diferentes processos e meios de expressão e representação da fala – dentre essas atividades foram realizadas gravações em áudio, dramatização de peças teatrais, uso de instrumentos musicais, simulação de ações cotidianas etc.

A autora afirma que o professor alfabetizador é o que mais enfrenta os problemas lingüísticos, tendo sob esta condição que atuar como um pesquisador da linguagem (não no sentido acadêmico), uma vez que *“se encontra diante de um compromisso diário de trabalhar com um grupo de crianças que não constituem normalmente um grupo de ‘sujeitos’ sob controle, e não dispõe de tempo necessário para análises lingüísticas mais cuidadosas”* (FRANCHI, 1989, p. 59).

Ao longo de sua obra, Franchi (1989) mostra os dados de seu estudo referente aos aspectos lingüísticos da modalidade oral das crianças em processo de alfabetização. Dentre estes aspectos foram observados: a) as vogais [e] e [o] sofriam processo de redução que as tornavam indistintos na fala [e] / [i] ou [e] / [u]; b) variação dos monossílabos átonos: conjunção “e” tornava-se [i], subordinativas “que” tornavam-se [qui] e “se” tornava-se [si]; as preposições “de” e “em” tornavam-se [di] e [im]; c) dentre outros casos de pretônicos; monotongação de certas vogais ou ditongos; supressão do [r] final nas formas infinitivas; redução do gerúndio (*comendo* tornava-se *comenu*, por exemplo); casos de mudanças consonantais, ou seja, diferenças entre a modalidade oral e a modalidade padrão-escrita que envolviam [lh], [l] e [r]; dentre outros casos.

A autora, após verificar os aspectos da modalidade oral, passou a avaliar o nível de aquisição da escrita das crianças (baseando-se nos estudos de Emília Ferreiro) e assim estendeu sua ação a preparar atividades de acordo com a variedade presente na turma em relação à aquisição da escrita dos (as) alunos (as).

Dentre as estratégias para alfabetizar as crianças, tinha-se a intenção de realizar atividades de “*intercâmbio entre os alunos, fazê-los interagir, trocar reciprocamente suas informações e noções, auxiliar-se mutuamente*” (FRANCHI, 1989, p.115) e também “*propor atividades que permitissem às crianças operar sobre modos de representação e sobre sua própria fala para levá-las a formular hipóteses sobre a escrita*” (p.115).

A autora acredita que a aquisição pelas crianças dos aspectos fonético-fonológicos dá-se intuitivamente e que aos poucos elas acabam por descobrir as irregularidades e lacunas do sistema gráfico. Para tanto, cabe ao (à) professor (a) alfabetizador (a) preparar atividades correspondentes ao cotidiano da criança, quanto ao ensino da linguagem oral e escrita. Assim, afirma o seguinte:

Estou querendo dizer que, sem desconsiderar os aspectos conceituais ou notacionais do “saber” já construído pelas crianças, a alfabetização é um processo de construção de novos conhecimentos e, além disso, envolve aspectos técnicos que exigem treinamento e método. É claramente equivocado tanto reduzir a prática de alfabetização a uma escolha de métodos, quando retirar dessa prática o que ela tem de manipulação, de atividade circunscrita. É necessário, pois, recolocar na reflexão teórico-pedagógica sobre a alfabetização a questão dos conteúdos e retomar as preocupações sobre como criar, em sala de aula, as condições ideais de ensino-aprendizagem, enquanto prática orientada e planejada. (FRANCHI, 1989, p.141)

Encaminhando-nos para os aspectos da linguagem escrita, especificamente sobre a produção de textos (orais e escritos), Geraldi (1993) considera que esta é como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Segundo o autor, é no texto que a língua:

se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (p.135)

Nesta concepção, o sujeito que produz discursos concretizados em textos profere um ponto de vista sobre o mundo, que pode estar articulado a velhas formas e a velhos conteúdos permitindo, de novidade, que o sujeito se comprometa com sua palavra e com a articulação individual da formação discursiva de sua produção.

As influências extratextuais têm importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente em ‘palavras próprias-alheias’ com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e

logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo. (Bakhtin, *apud* GERALDI, 2002, p. 98)

Trata-se de incluir no processo educativo dos sujeitos as mais possíveis e variadas práticas de escrita no ambiente escolar:

São os tipos de conhecimento que a escola contemporânea reconhece e toma ou pretende tomar como pontos de partida em seus processos de ensino. Ora, este fato determina mudanças radicais na relação professor/aluno já que aquele não mais ocupa sozinho o lugar do saber e este o lugar do não-saber. Tarefa difícil, dado que ela demanda construir formas de convívio com a heterogeneidade – as diferentes histórias de relações dos alunos com a linguagem não podem ser esquecidas – não para abafá-las e construir uma falsa unidade, uma homogeneização dos sujeitos, mas para permitir uma ainda maior heterogeneidade abrindo para os alunos espaços de novos convívios que lhes permitam construir-se como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas. (GERALDI, 1996, p. 63)

Diante das práticas de escrita no processo pedagógico, inserindo-se nelas as práticas desenvolvidas pelos (as) alunos (as) em seus outros ambientes sociais – com a mediação do (a) professor (a) – possibilita-se ao aluno internalizar novos recursos expressivos e, assim, novas categorias de compreensão do mundo. Podemos considerar que as escritas dos (as) alunos (as) podem estar representadas em textos de diferentes tipos, envolvidos no interior de um processo interlocutivo do próprio aluno (a) e também inserido pelas práticas históricas de cada instituição social ao longo do tempo (GERALDI, *idem*).

Geraldi (1997) considera que a produção de textos, orais e escritos, produz discursos e sentidos, com os quais o sujeito articula seu ponto de vista sobre o mundo. Ao produzir textos é necessário que o sujeito: “*a) tenha o que dizer; b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] e) escolha estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*” (p.137).

Ainda que adotemos para este estudo a concepção de linguagem pautada na lingüística da enunciação, torna-se importante para o mesmo definir alguns elementos da lingüística textual, a iniciar pelo conceito de coesão e coerência em texto.

“A coesão é explicitamente revelada através das marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização seqüencial do texto” (KOCK; TRAVAGLIA, 2005, p.13). Já a coerência se baseia em uma boa formação quanto à interlocução comunicativa, por meio da interação entre dois usuários desta comunicação, que buscam o sentido do texto.

De acordo com os autores, para se obter a coerência textual, alguns fatores devem estar contidos nos textos. Os autores revelam onze diferentes tipos de fatores: Conhecimento lingüístico (referente à estrutura fonológica, sintática, semântica, e pragmática); Conhecimento de mundo (conhecimento do sujeito sobre o tema tratado por ele); Conhecimento partilhado (partilhado pelos interlocutores para efetuar a interpretação do texto); Inferências (relações entre dois elementos não explícitos no texto); Fatores pragmáticos (elementos contextualizadores); Situacionalidade (fatores relevantes de determinada situação); Intencionalidade e aceitabilidade (de receptores); Informatividade (relacionada ao grau de informação contido no texto); Focalização (visto como um filtro de determinado assunto); Intertextualidade (referências utilizadas por meio de outros textos); Relevância (esforço do receptor em reconhecer a relevância do texto produzido pelo emissor).

Ainda que os (as) professores (as) não nomeiem os fatores da coerência textual aos seus (suas) alunos (as) no ensino do primeiro ano do Ensino Fundamental, aqueles devem tomar conhecimentos sobre tais fatores e devem introduzi-los em suas classes, para que deixem de fazer afirmações que sugerem que os textos de seus (suas) alunos (as) não possuem criatividade, por exemplo, quando na verdade faltam às crianças elementos de coerência textual.

Quanto à gramática, Possenti (1996) afirma que são três os tipos de gramáticas existentes. A primeira refere-se à gramática normativa, ou seja, considerada como o conjunto de regras que devem ser seguidas, com o intuito de que leitores aprendam a falar e a escrever perfeitamente. A segunda diz respeito à gramática descritiva, cujo conjunto de regras deve ser seguido uma vez que *“é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes”* (p.64 e 65).

A terceira concepção, adotada neste estudo, a gramática internalizada, que se refere ao “conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p.69).

A gramática internalizada possui dois tipos de conhecimentos fundamentais, o lexical e o sintático-semântico. O conhecimento lexical é a capacidade de se aplicar as palavras de maneira adequada ao significado. O conhecimento sintático-semântico corresponde à distribuição das palavras na sentença e o efeito que esta distribuição tem para o sentido.

O léxico tem implicações na sintaxe-semântica, na medida em que as palavras têm exigências em relação ao outro nível. Por exemplo, para empregar a palavra “dizer” é necessário saber o que ela significa, por um lado, e, por outro, saber o que ela significa tem a ver também com exigir que esse verbo tenha um sujeito de tal tipo, complemento (s) de tal outro tipo etc. (POSSENTI, 1996, p.70)

As crianças produzem algumas formas de falar que expressam maneiras tipicamente reguladoras de formas irregulares, como “eu sabo”, “eu cabo”, “eu fazi”, que indicam a capacidade de aplicação de regras internalizadas. De acordo com Possenti (1996):

Naturalmente existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a “gramática” que os falantes dessa língua dominam. De fato, a questão pode ser assim resumida: uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicar o que os falantes sabem. Em outras palavras, quanto mais a gramática descritiva for um retrato da internalizada, que, a rigor, é seu objeto. (p.72)

Ainda que haja formas diferentes de compreender as regras gramaticais, no caso da gramática internalizada, as regras não possuem conotação valorativa, mas sim “*aspectos dos conhecimentos lingüísticos dos falantes que têm propriedades sistemáticas*” (POSSENTI, 1996, p.74).

2.4 – Considerações a respeito da língua

Neste tópico torna-se importante fazermos um balanço do que foi tratado neste capítulo. Ainda que os (as) professores (as) possuam diferentes concepções de linguagem, torna-se necessário que entendam como cada concepção se define, a fim de envolverem-se nos debates sobre a construção de uma nova base de conhecimento de conteúdo específico da língua materna, como vem propondo o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006), uma vez que, tendo conhecimento destas concepções, passam também a compreender como cada conteúdo se insere no contexto da sala de aula e de que maneira o ensino deste conteúdo pode ser apropriado pela criança.

Tendo o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006) o objetivo de alfabetizar as crianças nos dois primeiros anos, e ao considerar que a alfabetização se compõe do ato de decodificar a palavra e que letrar significa estar a par do que se lê e dos sentidos que dá ao que se lê, acreditamos que a alfabetização, além de obrigatoriamente ter o papel de levar o sujeito a decodificar a palavra escrita, não se restrinja apenas a esta função, tendo como importância maior – ainda antes de o sujeito saber decodificar a palavra e mesmo bem depois

de conhecer esta técnica – levar o sujeito a compreender o seu entorno, a ser crítico a respeito de sua própria existência e da natureza política em que se insere, sem envolver-se em relações que o levem a ser oprimido pelas, ou a ser opressor das, esferas dominantes (FREIRE, 1990).

Obviamente não basta à criança, ou mesmo ao adulto, saber, fazer e compreender a leitura de mundo. A aquisição da técnica da decodificação da palavra, sendo papel da escola e, portanto, função do (a) professor (a) alfabetizador, é necessária para dar suporte e encorajamento ao indivíduo que pretende ler o mundo. Cabem, neste momento, algumas questões provocadoras: Por que esta técnica é considerada como importante apenas para alguns e não para as camadas populares? Por que queremos menos para os outros do que para as pessoas que nos são familiares? Por que desejamos mais para nossos (as) filhos (as) que para nossos (as) alunos (as)?

Acreditamos que tais questões devam permear o pensamento dos (das) professores (as), principalmente quando lecionam para alunos (as) economicamente menos favorecidos. Nestes casos, mais que nos outros, cabe ao (à) professor (a) a obrigatoriedade de levar a criança ou o adulto à aquisição da técnica escrita, não apenas até ao ponto em que estes se encontrem no nível alfabético da escrita, mas muito além. Incluam-se aí a aquisição da palavra ortograficamente correta, a aprendizagem dos fatores textuais e dos diferentes tipos de textos presentes em nossa sociedade, também se acresce o emprego correto dos tempos verbais e das outras questões gramaticais, igualmente a aprendizagem da palavra falada da maneira padrão (sem, entretanto, desconsiderar a variante lingüística do sujeito). Incluam-se, também, por direito, todas as aprendizagens que os levem a se tornar protegidos e protegidas ao viver em nossa sociedade.

A seguir, apresentaremos a metodologia empregada na pesquisa, bem como as participantes nela envolvidas e os dados coletados.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo, abordamos a perspectiva qualitativa de investigação e seus aspectos metodológicos, explicitando os caminhos adotados na presente pesquisa. As professoras participantes são apresentadas e, a seguir, dedicarmo-nos aos dados coletados.

3.1 - A pesquisa qualitativa

Enfocamos no presente trabalho a pesquisa de cunho qualitativo utilizada em investigações para a apreensão de fenômenos caracterizados por certo grau de complexidade interna. Neste tipo de abordagem consideram-se valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões, com a requisição do aprofundamento dos dados e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos (PAULILO, 2007).

Como característica, a investigação qualitativa, de acordo com Paulilo (2007), tem como condição essencial para seu desenvolvimento a sua imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo enraizado num determinado contexto social. A autora, ao citar Chizzotti (1991), menciona a participação do pesquisador imerso nos sentidos e emoções, enquanto este reconhece os atores sociais como sujeitos produtores de conhecimentos e práticas, e considera os resultados um trabalho coletivo entre ambos.

Paulilo (2007) avigora a discussão de Velho (1978). Ao considerar o pesquisador como parte da sociedade, cabe a ele o cuidado e a capacidade de relativizar seu lugar na investigação, ou mesmo transcendê-lo de maneira a poder colocar-se no lugar do outro. Ainda que a realidade seja sempre filtrada por certo ponto de vista do observador, não há invalidação do rigor científico, *“mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”* (p.2).

Citando Demo (1986), Paulilo (2007) aborda critérios de cientificidade, internos e externos, para a investigação qualitativa. Os critérios internos tratam da coerência, consistência, originalidade e objetivação. A coerência denotaria a argumentação lógica, construção do discurso e conclusões equivalentes entre si. A consistência seria a capacidade de resistir às argumentações adversas e refere-se à qualidade argumentativa do discurso. A originalidade trata da produção inovadora que permite o avanço do conhecimento. Por fim, a objetivação, substituindo o conceito de objetividade por não considerar o conhecimento objetivo, que tem por definição tentar buscar uma aproximação cada vez maior do objeto que

se almeja estudar e compreender. O critério externo de cientificidade, ou seja, a subjetividade que deve atender à ciência como um produto social, histórico e em processo de formação.

Triviños (1987), ao focar a pesquisa qualitativa numa base marxista, toma como apoio as características apontadas por Bogdan. A primeira afirma que a investigação qualitativa tem como fonte direta dos dados o ambiente natural em que se distinguem a infraestrutura e a superestrutura, sendo que ambas se relacionam e se influenciam, transformando-se mutuamente. O pesquisador não deixa de focar a visão social.

A segunda característica da pesquisa qualitativa parte da descrição, não apenas do fenômeno, mas da sua essência ao que diz respeito às causas de sua existência, à explicação de sua origem, suas relações, mudanças, numa tentativa de intuir as conseqüências para a vida humana.

De acordo com Triviños (1987), a terceira característica é a preocupação com o processo, com o intuito de compreender a estrutura visível e não observável do problema, numa tentativa de avançar com o conhecimento. Já a quarta, considerando que o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência¹¹, torna-se real e concreto para ser estudado. *“Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social (p.129)”*.

Como quinta característica Triviños (1987) considera que o significado é a preocupação essencial da abordagem qualitativa, sendo necessário buscar as suas raízes, causas de sua existência e relações.

Para este trabalho enfocaremos a perspectiva de Triviños (1987) que discorre sobre outras características como o delineamento da pesquisa qualitativa. Como primeiro desenvolvimento deste delineamento tem-se a escolha do problema, para então ocorrer a revisão sistemática da literatura. Assim, apoiando-se na fundamentação teórica, formulam-se hipóteses ou questões de pesquisa e perguntas norteadoras, para em seguida, planejar a coleta dos dados e, por último, realizar sua análise.

A concentração do interesse do pesquisador em determinados problemas, a perspectiva em que se coloca para formulá-los, a escolha dos instrumentos de coleta e análise do material não são nunca fortuitos: todo estudioso está sempre engajado

¹¹ De acordo com Triviños (1987), num panorama evolutivo, o homem apresentou a capacidade de pensar. A matéria possui como propriedade o reflexo, sendo que a consciência é um tipo de reflexo mais evoluído. Assim, a consciência é uma propriedade da matéria, altamente organizada presente no cérebro humano, ou seja, em sua realidade material. A capacidade da consciência é de refletir a realidade objetiva. *“O trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano, a consciência, de refletir a realidade objetiva (p.62)”*.

nas questões que lhe atraíram a atenção, está sempre engajado, de forma profunda e muitas vezes inconsciente, naquilo que executa. Além de sua posição diante do objeto a estudar, urge considerar também o momento histórico-científico em que se encontra, a maneira de compreender as ciências no mundo intelectual de que faz parte. Duas perspectivas se reúnem sempre: o ser pensante é sempre único, sua individualidade é patente; seu modo de conhecer e, portanto, sua imaginação, sua interpretação, seu julgamento de valor são sem dúvida inteiramente pessoais. No entanto, o indivíduo só existe em coletividades de que é parte inseparável; é em sua sociedade e no seu grupo que adquire sua maneira de considerar a ciência, as técnicas de que dispõe são as que neles aprende. Mesmo quando inova, suas criações estão delimitadas pelo que neles existem. Todo indivíduo encerra uma parte que é particularmente sua e uma parte que lhe foi insuflada pelo seu meio; partes que sempre se interpenetram, mas que ora estão em harmonia, ora em oposição. (QUEIROZ, 2002, p.13)

No próximo item, trataremos especificamente de um tipo de pesquisa qualitativa, a pesquisa colaborativa.

3.2 – A pesquisa colaborativa

A escolha da metodologia colaborativa deveu-se ao fato de esta permitir a construção do conhecimento por todos os participantes envolvidos numa pesquisa, conglomerando opiniões, saberes, reflexões, dentre outros elementos relativos à prática e à teoria do tema em questão.

Neste tipo de investigação, o pesquisador da área educacional se propõe a refletir com outros profissionais da área a fim de desenvolver a teoria e a condução da prática de forma conjunta.

De acordo com Magalhães (1994), as pesquisas colaborativas realizadas com professores permitem oportunidades de auto-reflexão, análise crítica e transformação dos participantes, possibilitando-lhes visualizar condições contraditórias de sua prática que estejam escondidas e apoiadas no senso comum. Já a etnografia colaborativa como método de pesquisa *“tem possibilitado a investigação do papel do ‘outro’ (coordenador/professor/pesquisador) enquanto co-participante auto-reflexivo do professor (p.72)”*.

Magalhães (1994) destaca o conceito de mediação utilizado na teoria crítica como algo crucial e constitutivo no caminho de auto-conscientização e de uma prática crítica do professor. Utilizando os embasamentos de Comstock, a autora afirma que na teoria crítica do conhecimento os participantes se tornam conscientes e sujeitos, por meio do diálogo, na edificação de seus discursos e de suas ações. Assim, o conhecimento crítico se aciona no participante ao compreender as contradições do processo social, bem como em sua própria

ação intencional de modificar o mundo e a ele, por meio de sua ação instrumental, simbólica ou comunicativa.

Dentro desta visão, o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. Desta forma, o objetivo da pesquisa etnográfica crítica é permitir que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, freqüentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum. (MAGALHÃES, 1994, p.72)

De acordo com Vieira (1996), neste tipo de pesquisa propõem-se criar experiências que desencadeiem aprendizagem e oportunidades de os participantes e pesquisadores analisarem criticamente a prática social de maneira autoconsciente e reflexiva, sendo, então, necessário que o pesquisador formule problemas por meio de diálogos críticos que permitam visualizar a realidade tanto do pesquisador quanto do participante.

A seguir enfocaremos os caminhos traçados na realização da presente pesquisa.

3.3 – Encaminhamento da pesquisa

Este estudo, tendo como base a investigação qualitativa, baseou-se na metodologia colaborativa para coletar os dados, com o intuito de, junto aos participantes envolvidos, construir novos saberes sobre a formação da base de conhecimento de conteúdo específico da língua materna para turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Desta maneira, a questão de pesquisa que nos guiou durante seu desenvolvimento foi: *Quais conteúdos da língua materna devem estar inseridos no ensino de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?*

Desse modo, nosso objetivo geral visava contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente para uma ação intencional do professor em sala de aula no ensino da língua materna para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Dentre os objetivos específicos pretendemos:

- Identificar e analisar, nas políticas públicas, a partir da década de 80, os conteúdos específicos da língua materna a serem ensinados às crianças de seis anos de idade e;

- Por meio de um curso de formação de revisão de conteúdos específicos da língua, identificar, junto às professoras participantes, quais são os conteúdos relevantes a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, sob seu ponto de vista.

De posse destes objetivos tínhamos a intenção de obter um espaço onde pudéssemos debater, junto a um grupo de docentes que ensinavam ou coordenavam turmas de primeiro ano, os conteúdos que vinham desenvolvendo nas escolas em que lecionavam. Por meio de discussões visávamos dialogar com as docentes, a fim de que, por meio dos conhecimentos de cada participante, conjuntamente com a colaboração das pesquisadoras, fosse gerada uma base de conhecimento de conteúdo específico da língua portuguesa para o ano escolar em questão.

Os encontros, permeados por leituras de livros e artigos sobre conteúdos específicos de língua portuguesa, bem como por conversas sobre eles e opiniões de cada participante do grupo sobre o assunto no geral, serviriam de apoio para estipularmos os conteúdos. Por fim, a sistematização e a apresentação dos conteúdos de documentos oficiais ao grupo levariam ao debate e ao reconhecimento sobre quais conteúdos de fato comporiam a base de conhecimento de conteúdo específico da língua materna.

3.4 – A formação do grupo de participantes

Para alcançarmos os objetivos relacionados acima, fomos em busca de professores (as) com diferentes tempos de experiência na carreira docente, visando englobar aqueles (as) que lecionassem: a) há menos de cinco anos – docente iniciante; b) entre seis e dez anos – docente em meio de carreira e, por fim, c) o (a) professor (a) com mais de dez anos de carreira – professor (a) experiente.

Ao selecionarmos docentes em diferentes momentos da carreira docente, tínhamos a hipótese de que seria possível um diálogo maior entre os pares, uma vez que, tendo momentos de formação acadêmica distintos, vivências pessoais e educacionais em épocas diferenciadas e lecionando sob políticas educacionais variadas, as trocas de experiências fortaleceriam a composição de conhecimentos no grupo sobre os conteúdos a serem lecionados no primeiro ano.

Esperávamos, ainda, que as docentes lecionassem em diferentes escolas, públicas e particulares, uma vez que considerávamos que isso levaria a acrescentar maiores informações sobre como vêm sendo implementadas as políticas públicas em diferentes

contextos. Como último critério para compor o grupo, as docentes não poderiam ser membros participantes do “Projeto Comunidades de Aprendizagem”, já que nossa pesquisa, por se tratar de um estudo exploratório, deveria ser neste momento, dirigida a outra população.

Passamos, então, a convidar professores (as) que tinham o perfil arrolado acima, a participarem da pesquisa, explicando-lhes sobre sua proposta e objetivos¹². Dez professoras interessaram-se pela pesquisa e aceitaram ser entrevistadas. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, sendo que os locais variaram entre a sala da pesquisadora/orientadora desta pesquisa localizada, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento de Metodologia de Ensino (DME), na casa de uma das pesquisadoras, nas casas das participantes e nas escolas em que lecionavam.

As entrevistas englobavam quatro questões abertas que interrogavam sobre: 1) O tempo de experiência docente; 2) A formação acadêmica; 3) Quais conteúdos da língua materna o docente esperava que seus (suas) alunos (as) soubessem ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? e 4) Quais conteúdos da língua materna eles (as) esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos?

O objetivo destas duas últimas questões era exatamente criar um grupo de conteúdos específicos da língua materna que serviria como desencadeador para as discussões a serem desenvolvidas numa etapa posterior¹³.

Dez professoras aceitaram ser entrevistadas. No Quadro 1, podemos observar dados sobre a formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes lecionavam.

Podemos observar, pelo quadro 1, que o grupo de professoras entrevistadas compunha-se de três professoras iniciantes, três em meio de carreira e quatro professoras com mais de onze anos na carreira docente. 90 % das professoras, ou seja, nove, cursaram a graduação em Pedagogia no Ensino Superior (UNESP ou UFSCar), sendo que uma – 10% - graduou-se numa instituição superior particular da região.

¹² Foi entregue, a cada participante da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme exigido pelo Comitê de Ética com Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

¹³ As entrevistas e os dez encontros do Curso de Extensão foram gravados em fita cassete e a bolsista de iniciação, Larissa de Freitas Vieira, participante do projeto, mas não dos encontros presenciais com as professoras, ficou responsável pelas transcrições. Sua pesquisa de Iniciação Científica intitula-se: VIEIRA, L. F. *Base de conhecimento sobre o ensino: conteúdos da língua materna, nas salas de 1º ano do ensino fundamental*. São Carlos: UFSCar/ CNPq/PIBIQ, 2007 (Em andamento).

Quadro 1: Formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes lecionavam

Professora	Professora Iniciante (I) ou Intermediário (M) ou Experiente (E)	Formação Acadêmica Superior	Ano de Conclusão da Formação Acadêmica	Tempo de Magistério (ano) no Ensino Fundamental	Instituição de Ensino na qual leciona
1	I	Público	2003	2	Público
2	M	Público	2004	6	Público
3	M	Público	1999	10	Público
4	E	Público	1986	25	Público
5	E	Público	1996	15	Público
6	I	Público	2000	1	Público
7	I	Público	2003	4	Público
8	M	Público	1999	10	Público
9	E	Particular	2002	21	Particular
10	E	Público	1974	25	Particular

Em relação ao ano em que concluíram o Ensino Superior – especificamente a graduação em Pedagogia, uma terminou na década de 70, uma na de 80, três na de 90 e cinco na década seguinte. Podemos, assim, constatar que a formação universitária das professoras ocorreu em momentos muito distintos.

Quanto à instituição em que lecionavam, duas ensinavam em escolas particulares (escolas diferentes) e oito em escolas públicas que variavam entre escolas municipais e conveniadas. Cabe ressaltar que boa parte das professoras – 70% – lecionava em dois períodos, na mesma escola ou em escolas diferentes.

Durante as entrevistas, convidamos as docentes a participarem do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” ministrado pela Prof^ª. Dr^ª. Claudia Raimundo Reyes, que, visando à mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos e recomendação do Governo Federal de criar grupos de discussão sobre o currículo para cada série, tinha como objetivo tratar sobre: o ensino do primeiro ano quanto ao currículo da língua portuguesa a ser desenvolvido e desenvolver instrumentos de avaliação para verificar as aprendizagens dos (as) alunos (as) relativos à mesma disciplina. Dessa maneira, a nossa coleta levava a inquirir sobre o primeiro objetivo arrolado, passando o segundo a ser desenvolvido por outra pesquisadora¹⁴ também integrante do grupo – para o qual, foram realizados mais cinco encontros com as mesmas professoras, cuja análise de dados ainda está em andamento.

¹⁴ HELMER, E.A. *A avaliação no processo de aprendizagem da língua materna: uma construção conjunta, entre professores e pesquisadores, de instrumentos avaliativos e suas implicações na constituição dos saberes docentes*. São Carlos: UFSCar, 2007. (Em andamento).

Foi explicado que o Curso de Extensão seria realizado no segundo semestre de 2007, sendo composto de 60 horas totais em dez encontros para atingir o objetivo de compor a base de conhecimento de conteúdo específico e cinco encontros para compor o instrumento de avaliação. Cada encontro possuía duas horas e meia de duração, sendo as demais horas destinadas a outras tarefas, como a preparação de material pela docente para ser apresentado ao grupo e, ainda, com leituras de textos retirados de livros e de artigos.

Neste estudo, tratamos apenas dos dez encontros iniciais, ou seja, os encontros destinados a alcançar o objetivo do Curso de Extensão referente à construção da base de conhecimento, sendo o local de encontro do grupo a Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Metodologia de Ensino.

Tínhamos para os dez encontros, um cronograma inicial, que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 : Cronograma do Curso de Extensão

Encontros	Atividades
Atividade inicial	Entrevista
1	Apresentação das participantes, equipe e proposta de trabalho. Discussão do material gerador.
2	Complementação dos descritores – oralidade
3	Complementação dos descritores – leitura
4	Complementação dos descritores – escrita
5	Conhecimento de uso técnico e instrumental
6	Conhecimento para a formação da cidadania
7	Apresentação de documentos e propostas oficiais
8	Discussão da relação entre proposta das professoras e as oficiais
9	Re-elaboração da base de conhecimento sobre o ensino da língua
10	Avaliação da Atividade

Cabe ressaltar que o Curso de Extensão serviu como espaço de coleta de dados para a segunda etapa desta investigação – a primeira foi a das entrevistas individuais. Sendo esta uma pesquisa de metodologia colaborativa é importante considerar que o cronograma se modificou ao longo dos dez encontros, uma vez que o grupo, no decorrer das discussões, deu outro caminho às atividades propostas (que a posteriori será apresentado).

Após serem convidadas para participarem do Curso de Extensão, cinco professoras tiveram disponibilidade de compartilhar deste momento. No Quadro 3, verificamos os condicionantes das professoras que constituíram o grupo de discussão no Curso de Extensão.

Quadro 3: Formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes do Curso de Extensão lecionavam:

Professora ¹⁵	Professora Iniciante (I) ou Intermediário (M) ou Experiente (E)	Formação Acadêmica Superior	Ano de Conclusão da Formação Acadêmica	Tempo de Magistério (ano) no Ensino Fundamental	Instituição de Ensino na qual leciona
Fernanda	I	Público	2000	1	Público
Alessandra	I	Público	2003	4	Público
Lúcia	M	Público	1999	10	Público
Cássia	E	Particular	2002	21	Particular
Tereza	E	Público	1974	25	Particular

Dentre as professoras participantes, duas tinham menos de cinco anos de experiência, uma dez anos e duas mais de vinte anos.

Notamos, ainda, que uma realizou sua graduação em Pedagogia numa instituição particular da região, e as demais em universidades públicas (UNESP ou UFSCar). Uma formou-se na década de 70, uma na de 90 e três a partir do ano 2000. Três lecionavam ou coordenavam classes de primeiro ano em instituições públicas e duas em instituições particulares.

É importante enfatizar que nos encontros do curso de Extensão o grupo dialogou com o objetivo de alcançar a máxima aprendizagem do (a) aluno (a) no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, ao longo dos debates sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, houve uma expectativa alta quanto à aprendizagem a ser adquirida pela criança.

No item seguinte, descrevemos cada encontro e tratamos sobre como se deram a análise dos dados.

3.5 – O procedimento da coleta dos dados

De que forma poderia ser verificada a base de conhecimento de conteúdo específico da língua portuguesa por meio das entrevistas e dos encontros? A fim de buscar soluções para esta questão, passamos ao processo de coleta de dados que se constituiu em realizar entrevistas com as professoras a fim de gerar um rol de conhecimentos que, agrupados, seriam apresentados para as professoras na segunda etapa da coleta dos dados, ou seja, no grupo de discussão. Dentre o que foi elencado, pudemos observar itens que se referiam propriamente ao conteúdo específico da língua, outros que aludiam aos conteúdos

¹⁵ Os nomes foram modificados de acordo com o pedido das professoras.

concernentes à formação para a cidadania e, ainda, outros referentes à técnica a ser empregada sob o conteúdo de conhecimento específico.

De posse deste rol de conteúdos, as professoras passaram, então, a debater, assim como, em determinado momento, foram-lhes apresentados os conteúdos de conhecimento específico dos documentos oficiais.

Os dados foram agrupados, conforme a metodologia colaborativa que considera o saber de todos os participantes da pesquisa, e posteriormente, foram analisados. Para o momento, torna-se importante apresentar como se deram as entrevistas e os dez encontros do grupo de discussão.

3.6 – As Entrevistas e os encontros

Neste tópico passamos a discorrer sobre como foram realizadas as entrevistas com as dez participantes, para, a seguir, descrever como foram realizados os dez encontros do grupo de discussão do Curso de Extensão, com as cinco professoras participantes.

3.6.1 – As entrevistas

Como já falado anteriormente neste capítulo, para alcançarmos os objetivos de nossa investigação, selecionamos para a coleta de dados, professores (as) com diferentes tempos de experiência na carreira docente, tínhamos como hipótese que tendo os (as) professores (as) momentos diferentes na experiência docente seria possível um diálogo maior entre os pares, uma vez que, tendo formação acadêmica, experiências pessoais e educacionais distintas, realizadas em épocas diferenciadas e lecionando sob políticas educacionais variadas, as trocas de experiências fortaleceriam a composição de conhecimentos no grupo sobre os conteúdos a serem lecionados no primeiro ano. Também acreditávamos que a participação de docentes que lecionassem em escolas da rede privada e pública acrescentaria maiores informações sobre como vêm sendo implementadas as políticas públicas em diferentes contextos.

Após encontramos as participantes que desejávamos para compor nosso quadro de sujeitos, na primeira etapa da coleta de dados, realizamos entrevistas abertas, com o intuito de averiguar quatro questões que considerávamos importantes para a realização de nosso estudo: 1) O tempo de experiência docente; 2) A formação acadêmica; 3) Os conteúdos da língua materna que o docente esperava que seus (suas) alunos (as) soubessem ao iniciar o

primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e 4) Os conteúdos da língua materna que esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Em relação à primeira questão, que se referia ao tempo de experiência das docentes, como já observado no Quadro 1, pudemos observar que havia três professoras iniciantes, três em meio de carreira e quatro com mais de onze anos de experiência como docente.

Cabe neste momento afirmar que a experiência de cada ser humano se dá *no* e *com* o mundo, por meio da atuação nele e reflexão sobre ele. Assim, cada um é constantemente desafiado por ele. De acordo com Freire (In: FRANZI, 2007), os desafios impulsionam o processo de aprendizagem e nas relações *no* e *com* o mundo, homens e mulheres experienciam e adquirem “saberes de experiências feitos” – saberes que todos e todas possuem. Ao longo do tempo estes saberes se acentuam devido aos desafios e a partir das experiências escolhemos a melhor forma de resolvê-los. Assim, podemos afirmar que aprendemos com as experiências passadas, mas não unicamente com elas, e sim também por meio de compreensões do momento presente.

Consideramos que cada docente de nossa investigação possuía “saberes de experiências feitos” especificamente em relação à docência e que se constituíram durante sua formação inicial, como também possuíam um saber epistemologicamente amparado que vinha da prática em sala de aula. Ainda que o foco desta pesquisa não tenha sido tratar os dados referentes à formação de cada participante, cabe levantar algumas questões que por ora não serão respondidas: 1) Ocorreram diferenciações quanto aos conteúdos apresentados por professoras em início, no meio e com mais de dez anos de carreira, como tínhamos relacionado em nossa hipótese inicial? 2) Em quais políticas públicas estavam pautados os conteúdos elencados pelas professoras para o início e término do ano letivo de um primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? 3) A experiência de tempo de carreira de cada docente permitiu um maior aprofundamento em relação aos conteúdos apresentados por cada uma das professoras?

Quanto à segunda questão da entrevista – formação acadêmica de cada professora – constatamos que uma professora havia realizado sua formação inicial numa universidade particular, e as demais ou realizaram na UNESP ou na UFSCar. Pelo que pudemos notar nas entrevistas, pareceu-nos que a docente formada na rede particular de ensino apresentava respostas que nos indicavam que tinha conhecimento dos conteúdos a serem ensinados no primeiro ano. O mesmo parecia não acontecer com as professoras

iniciantes que vinham de universidades públicas. Há outros questionamentos a fazer com base nestas indicações, mas que também não serão analisados, já que não temos este foco na investigação: Se a universidade pública não garante a aprendizagem dos futuros docentes, a rede particular o faz? O saber de experiência feito não adquirido na universidade pode ser adquirido na prática? Quantas crianças deixarão de aprender com os docentes que levam certo tempo para adquirir um conhecimento de saber de experiência feito? Que formação continuada a rede de Ensino Fundamental pública e particular dá aos seus docentes? Há maior formação continuada dos docentes nas redes particulares de ensino, já que na maioria das vezes os donos das escolas preferem formar o docente a ficar sempre contratando novos professores? Como é o ensino na rede pública e particular de São Carlos? Têm-se um melhor ensino nas escolas particulares? Isso ocorre devido ao acompanhamento dos pais ou responsáveis junto à escola, já que eles podem retirar suas crianças da instituição, caso a aprendizagem não seja garantida?

Em nossa pesquisa, ainda apresentamos duas outras questões: 3) Quais conteúdos da língua materna os docentes esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? e; 4) Quais conteúdos da língua materna eles (as) esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Os dados presentes nas entrevistas serviram de base para compor um bloco de conteúdos a ser apresentado às professoras participantes da segunda etapa desta pesquisa. Assim, nos primeiros encontros do Curso de Extensão, elas professoras receberam o rol de conteúdos que serviu como iniciador da discussão sobre os conteúdos que comporiam o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, sob suas perspectivas.

Enfatizamos que, ao longo das entrevistas, todas as professoras, ao explicitarem os conteúdos, os relacionavam com a forma como trabalhavam.

No decorrer da entrevista, foram acrescentadas outras perguntas, de acordo com as respostas dadas pelas professoras para esclarecermos de imediato algumas dúvidas daí decorrentes. No Apêndice B, apresentamos uma das entrevistas, para servir de exemplo.

Vale notar que dados como o nome das escolas e outros pontos que pudessem identificar as professoras foram desconsiderados. Além de termos modificado os nomes, para preservar o anonimato de cada professora, não foi exposto o nome das escolas em que

lecionavam. Também os nomes das pesquisadoras¹⁶ foram alterados, conforme decidido no grupo de discussão.

3.6.2 – Os encontros

Neste item, passamos a descrever os dez encontros realizados com o grupo de professoras participantes da pesquisa. Encontramo-nos semanalmente, por duas horas e meia, para discutirmos sobre os conteúdos da língua portuguesa para o primeiro ano, bem como nos questionamos os diferentes aspectos da língua e das propostas dos documentos governamentais.

Se posse do debate realizado com as professoras, constituímos um diálogo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa a fim de obtermos os resultados sobre os conteúdos a serem lecionados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Ao longo dos encontros foi possível estabelecer com as professoras diversas trocas de informações, experiências, dúvidas e avanços quanto à questão dos conteúdos específicos para a Língua Portuguesa. Ainda que o Governo Federal não tenha, para o novo Ensino Fundamental, colocado à disposição dos docentes uma nova proposta curricular, o que parece que tem acontecido é que, no caso das nossas professoras participantes da pesquisa, o conhecimento de cada uma possibilitou que não deixassem de enfatizar os conteúdos necessários a serem ensinados para o ano em questão.

Percebemos que ao longo da pesquisa, a troca de informações no grupo, principalmente para as professoras iniciantes, favoreceu que aumentassem o repertório de conteúdos que deveriam ser lecionar. Também para as pesquisadoras houve o favorecimento de conhecer como vem ocorrendo este novo modelo nas escolas, frente aos conteúdos, às formas, aos usos do trabalho com a linguagem e ao ensino da língua que vêm sendo desenvolvidos em sala de aula. Cabe ainda afirmar que o processo de coleta também foi um processo de formação para cada participante, conforme prevê a metodologia colaborativa.

I - Primeiro Encontro

¹⁶ Três pesquisadoras participaram do curso de extensão. Um como ministrante do curso, sendo esta a orientadora das duas mestrandas pesquisadoras. Os nomes fictícios escolhidos foram Charlene, Ângela e Yasmin.

No primeiro encontro as pesquisadoras presentes, apresentaram o Curso de Extensão, os objetivos da pesquisa, o cronograma, assim como também responderam às dúvidas das professoras. As pesquisadoras informaram que qualquer tipo de dúvida relacionada a questões teóricas ou práticas poderiam ser trazidas para discussão no grupo.

Cada participante, incluindo as pesquisadoras, relatou um pouco sobre sua experiência docente, sobre o trabalho que haviam desenvolvido e que estavam realizando naquele momento. Grande parte do encontro foi destinada a esta conversa.

Também entregamos o material 1, que se encontra no Apêndice C. Entretanto, devido ao tempo, não foi possível iniciar uma discussão este material, somente ocorreu a explicação de que foi elaborado englobando-se as respostas dadas pelas dez entrevistadas. Os conteúdos elencados por elas foram separados em três blocos de conhecimentos: conteúdos específicos da língua materna, conhecimentos instrumentais e conhecimentos para a cidadania. Estes foram agrupados em conteúdos a serem adquiridos pelas crianças no início e ao final do ano letivo. A discussão ficou agendada para o encontro seguinte. Todas as professoras participaram deste encontro.

II – Segundo Encontro

Para este encontro, conforme traçado no cronograma, deveriam ser discutidos os conteúdos referentes à Oralidade, presentes no material 1, em quatro páginas, distribuímos em três quadros iniciais que demonstravam os conhecimentos específicos, instrumentais e de formação da cidadania, apontados pelas professoras e que os (as) alunos (as) deveriam saber ao iniciarem o primeiro ano, e em três outros quadros contendo os três tipos de conhecimentos, também apresentados, que as crianças deveriam saber ao final do ano letivo.

Esclarecemos que este material poderia ser modificado pelas professoras se elas assim o desejassem.

Ao invés de debater sobre a categoria Oralidade (os conteúdos do início e do final de ano) as professoras deram preferência por debater os conteúdos específicos de língua portuguesa para o início do primeiro ano.

Quanto à categoria Oralidade, para o início do ano, as professoras preferiram manter apenas os itens “Se fazer entender” e “Contar experiências vividas”. O item “Expressar-se” deveria ser classificado em outra categoria a ser criada.

Discutimos, então, a categoria do Desenho e também foi proposto que fosse encaixado na nova categoria – Expressão. Ao considerarmos a categoria Leitura, esta não foi

entendida como um conteúdo que as crianças deveriam saber ao iniciar o primeiro ano. Nesse encontro apenas foi iniciado o debate sobre a Escrita, deixando para ser definida por completo no encontro seguinte.

Outros pontos importantes foram analisados pelo grupo, tais como o desenvolvimento de atividades lúdicas com as crianças, bem como a necessidade de se considerar o ingresso da criança em um novo sistema de ensino e muitas vezes em uma nova escola, em geral, de proporções maiores que a de educação infantil, à qual a criança estava acostumada.

Ficou evidenciada a importância da brincadeira como fundamental nas atividades diárias das turmas de primeiro ano. Considerou-se que com ela as crianças não se afastam da infância, ainda que estejam no Ensino Fundamental, além de favorecer a aprendizagem. Neste encontro todas as professoras estiveram presentes.

III – Terceiro Encontro

O objetivo deste encontro foi dar continuidade ao debate quanto aos conteúdos que as crianças deveriam saber ao iniciar o primeiro ano, primeiramente os conteúdos relacionados à escrita, depois ao letramento e finalmente os conteúdos – técnico-instrumentais e os de formação da cidadania.

Por se tratar de uma pesquisa cuja metodologia é colaborativa, modo em que todos os participantes podem fornecer a sua opinião, uma das professoras sugeriu que não considerava necessário definir conteúdos que os (as) alunos (as) deveriam saber no início do ano. Colocada em debate, todas concordaram com a proposta de eliminação desses conteúdos iniciais.

Em seguida, iniciamos a leitura dos Quadros 4, 5 e 6 presentes no Material 1, bem como uma discussão sobre os conhecimentos da língua materna que alunos (as) de primeiro ano deveriam saber ao final do ano letivo.

Seguimos da mesma maneira, tratando os conteúdos por categorias.

Primeiramente discutiu-se sobre a Oralidade, e os conteúdos mantidos foram os itens: “Boa argumentação”, “Sinta-se seguro ao falar sem medo de ser criticado”, “Contar fatos” e “Organização temporal”.

Depois passamos a considerar o desenho. Boa parte das professoras afirmou não ter conhecimento aprofundado sobre o assunto. Foi sugerido pelas pesquisadoras que realizassem a leitura de um determinado artigo¹⁷ a ser debatido no encontro seguinte.

O grupo, nesse terceiro encontro, ainda discutiu sobre outros pontos da educação como a alfabetização na pré-escola e no Ensino Fundamental, bem como a forma como foi implementado o Ensino Fundamental de nove anos no município. Cinco professoras estiveram presentes.

IV – Quarto Encontro

O objetivo desse encontro era possibilitar às professoras maior conhecimento sobre o desenho. Para tanto uma das pesquisadoras preparou e apresentou um material explicativo, em projetor de multimídia, enfatizando as características principais do desenho na infância, baseando-se em Freinet¹⁸.

As professoras tendo realizado antecipadamente a leitura foram acrescentando e mesmo tirando dúvidas sobre essa questão.

Posteriormente, demos continuidade ao debate sobre o desenho, conteúdo presente no material 1. Pudemos então considerar, pela discussão ocorrida, que, na categoria desenho, as professoras esperavam que a criança ao final do ano se expressasse por meio dele, que não o fizessem apenas com garatujas e que realizassem um desenho rico em detalhes.

Segundo as professoras é necessário ponderar que em determinados momentos a criança tem preferência por não detalhar seus desenhos, entretanto, em outros, isso ocorre. Segundo elas, seria necessário dar liberdade para a criança fazer sua escolha. Ainda é esperado que ela faça desenhos bem estruturados, isto é, que seja capaz de demonstrar certas características do que esteja pretendendo representar como, por exemplo, ao desenhar um corpo humano que o represente de maneira correspondente ao real, ainda que não em todos os aspectos, mas que vá, com o tempo, acrescentado mais elementos a essa representação.

As professoras consideraram importante que as atividades de desenho fossem propostas de diferentes formas, como desenhos livres, desenhos com temas, com a utilização de diferentes técnicas. Assim, quando fosse pedido, por exemplo, um desenho com tema seria

¹⁷ SILVA, S.M.C. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Psicologia USP, vol.9, n.2, São Paulo, 1998.

¹⁸ FREINET, C. *O método natural: I – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

importante a criança expressasse uma unidade de sentido, ou seja, correspondência com o tema tratado.

Além disso, segundo o grupo, seria interessante criar um acervo de informações que a criança pudesse utilizar para criar seus desenhos. Por exemplo, ao propor à criança desenhar a partir de uma história sobre macaco, a professora poderia mostrar as diferenças entre as árvores, incluindo a bananeira.

Depois de comentarmos essas questões demos término ao quarto encontro. Uma professora não esteve presente no encontro.

V – Quinto Encontro

Antes desse quinto encontro, as três pesquisadoras se reuniram e consideraram que a forma como vinham sendo discutidas as categorias estava deixando de lado o objetivo da pesquisa, qual seja, o de criar uma base de conhecimento de conteúdos específicos da Língua Materna. Isso não significou que os debates até o momento não haviam sido significativos, ao contrário, tinham sido extremamente válidos.

Foi proposto, então, pela orientadora que o material fosse reformulado.

As pesquisadoras ainda perceberam que boa parte dos conteúdos apresentados pelas professoras ao longo das conversas misturava-se entre formas e conteúdos. Analisando os comentários feitos por elas ao longo dos encontros anteriores, percebemos que os conteúdos estavam relacionados à gramática normativa, mas não eram nomeados pelas professoras conforme se encontram nesta gramática. Por isso, nós, pesquisadoras, tivemos a iniciativa de estudar uma gramática normativa e observar o que, nas entrevistas e nos encontros do grupo, as professoras haviam sinalizado como conteúdos que esperavam que seus alunos soubessem ao final do ano letivo.

Além do material 2, também preparamos o material 3 contendo os conteúdos que as professoras disseram trabalhar, confrontadas com a gramática, e o material 4 com o intuito de mostrar-lhes como os autores Moraes (2002) e Lemle (2004) propunham o trabalho com a ortografia. Assim analisamos os três materiais conjuntamente com as professoras e alocamos os conteúdos conforme o debate foi se desenrolando.

Dentro das categorias Desenho e Letramento poucos itens foram incluídos. O desenho foi caracterizado pelas professoras como uma maneira de expressão. E o letramento considerado como o trabalho que desenvolvem ao longo do ano tratando dos aspectos da

aquisição da leitura e escrita. Levaram em consideração a importância de haver um trabalho nos moldes do lúdico. Debateu-se, ainda, sobre questões da fonética, morfologia e semântica.

Ao final deste encontro as professoras pediram leituras que contivessem a questão dos gêneros discursivos e as pesquisadoras ficaram responsáveis por providenciar o material. Quatro professoras estiveram presentes no encontro.

VI – Sexto Encontro

Nesse encontro lemos o material 4 sobre como os autores Moraes (2002) e Lemle (2004) propunham o trabalho com a ortografia. Esse material foi apresentado mais com caráter de esclarecimentos.

Para iniciarmos a discussão sobre os gêneros discursivos foi fornecido o material de Costa (2006), assim como as pesquisadoras introduziram o assunto com as professoras. Em seguida separamos os gêneros textuais que as professoras disseram que trabalhavam com seus alunos. As cinco professoras estiveram presentes.

VII – Sétimo Encontro

Para o sétimo encontro as pesquisadoras tinham o interesse de que, juntamente com as professoras, discutir em quais âmbitos elas trabalhavam os gêneros textuais e se esperavam que seus (suas) alunos (as) os produzissem oralmente, ou apenas os reproduzissem, ou os utilizassem na reescrita, na escrita ou em produção de textos coletivos. Nesse encontro, por diferentes motivos, apenas duas professoras puderam comparecer. Por isso, em outro momento, pudemos reunir o grupo para discutir as questões dos gêneros. O material 5 foi entregue às professoras presentes.

VIII – Oitavo Encontro

Nesse encontro discutimos os conceitos de coesão e coerência. Disponibilizamos o Material 6 da autora Massini-Cagliari (2001) com alguns textos sobre esse tema. Como as professoras ainda não tinham o texto e naquele momento precisávamos discutir os conceitos de coesão e coerência, as pesquisadoras leram para as professoras cada conceito, para tanto utilizamos os conceitos de Koch e Travaglia (2005). Nesse encontro todas as professoras estiveram presentes.

IX – Nono Encontro

Conforme havíamos programado e de acordo com nossos objetivos, tínhamos o interesse de que as professoras comparassem os conteúdos apresentados por elas como importantes de serem aprendidos pelas crianças ao final do primeiro ano com os apresentados pelos documentos oficiais elaborados desde a década de 80. Para tanto, entregamos-lhes o Material 7, com os conteúdos elencados pelas professoras.

Após analisarmos os conteúdos e com o objetivo de confrontá-los com os dos documentos oficiais, trouxemos para o grupo o Material 8 com os conteúdos da língua materna apresentados na Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1988), Referencial Curricular para a Educação infantil (BRASIL, 1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

De posse desse material verificamos conjuntamente se alguns conteúdos aí apresentados deveriam ser incluídos nas propostas das professoras.

O primeiro documento analisado foi a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1988). Primeiramente foi necessário explicar qual a relevância de estudarmos um documento da década de oitenta. Nossa pretensão era que as professoras tivessem conhecimento dos últimos documentos que tratavam sobre a língua materna, para terem uma idéia da modificação que tais documentos vinham sofrendo ao longo dos anos. Assim, lembramos às professoras que, no caso desse documento, os conteúdos eram aqueles a serem adquiridos pelas crianças no primeiro ciclo (antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau do ensino fundamental de oito anos).

Após o debate, finalizamos a discussão ficando os demais documentos para serem discutidos no último encontro.

Nesse encontro todas as professoras estiveram presentes.

X – Décimo Encontro

Nesse encontro demos continuidade à apresentação e discussão dos conteúdos de Língua Materna apresentados nos documentos Referencial Curricular para a Educação infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL,

1997) e Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

Comparamos então tais conteúdos com os apresentados pelas professoras. Após essa discussão demos fim a essa atividade. Três professoras estiveram presentes.

XI – Encontro Extra

Como não havíamos tido a oportunidade de debater sobre os gêneros textuais com todas as professoras, providenciamos mais um encontro a fim de realizar a discussão sobre essa temática.

De posse do material 5, conduzimos as discussões. As professoras preferiram separar os conteúdos em oito categorias possíveis de serem adquiridas pelas crianças em relação aos gêneros textuais:

- 1 – “Escutar”: a criança terá a oportunidade de ouvir tais gêneros sendo contados pelos (as) professores (as), pelos colegas ou outros leitores;
- 2 – “Produzir oralmente”: a capacidade de a criança inventar, criar o gênero;
- 3 – “Reproduzir oralmente”: a capacidade de a criança recontar um texto de um determinado gênero;
- 4 – “Ler não convencionalmente”: habilidade de a criança criar estratégias de leitura, como por exemplo, ao ver as figuras de um livro, “ler” o texto por meio delas;
- 5 – “Ler convencionalmente”: a leitura do texto propriamente dito;
- 6 – “Reescrita”: a capacidade de a criança, estando alfabética ou não, reproduzir um determinado gênero;
- 7 – “Escrita livre”: habilidade de a criança produzir por si mesma um texto de determinado gênero;
- 8 – “Escrita coletiva”: incide sobre a produção de um determinado gênero coletivamente com a ajuda do professor (a).

Quanto aos itens “Ler não convencionalmente” e “Ler convencionalmente” as professoras disseram que em todos os gêneros as crianças têm a possibilidade de realizá-los. Logo depois, classificaram os gêneros conforme as categorias criadas por elas.

No Apêndice D, encontra-se a descrição de um dos encontros realizados no grupo de discussão.

Assim posto, no próximo capítulo, analisamos os dados coletados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos as análises, utilizando os dados das entrevistas e dos encontros realizados com as professoras. Primeiramente apresentamos o trabalho das professoras com turmas de primeiro ano; posteriormente mostraremos os aspectos relacionados à brincadeira e outras questões presentes na inclusão de crianças de seis anos, na visão das professoras; mostraremos, ainda, os conteúdos relativos ao desenho e à aquisição da escrita, e também o conhecimento técnico-instrumental e o conhecimento para a Cidadania que as professoras consideraram como importantes no primeiro ano escolar.

4.1 – O trabalho das professoras com as crianças de seis anos

Para iniciarmos a análise dos dados, precisamos contextualizar o modo como as professoras lecionavam para as crianças de seis anos. Para tanto, realizamos entrevistas com as professoras questionando-as sobre que conteúdos da língua materna elas esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem assim que iniciassem e terminassem o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. De posse desses dados, partimos para discussões em grupo sobre a necessidade ou não de enfatizar os conteúdos anteriormente apresentados, para então confrontá-los com os dos documentos oficiais.

Logo nos primeiros encontros, uma das professoras colocou em discussão a necessidade de o grupo estabelecer conhecimentos específicos da língua materna para o início do primeiro ano:

Lúcia – Pensei em não propor nada inicial sobre como a criança vem a chegar, não pontuar. Vamos considerar o jeito da criança chegar. Pensando que temos que dar conta de alguns objetivos e o que a gente faz para alcançá-los. Porque vai ser ruim a gente estabelecer um critério ou algumas etapas que a criança precisa alcançar para estar no primeiro ano porque a realidade é diferente. É aquilo que a Fernanda falou, pois se eu pego uma criança que não tem nada do que seria um pré-requisito, o que a gente faz com essa criança? Eu proponho para não ter o “inicial” (p.68, parágrafo 940).

Ocorreu a concordância que de fato não caberia estabelecer conteúdos que as crianças deveriam saber assim que entrassem no Ensino Fundamental e que, sendo assim, caberia ao (a) professor (a) ao longo do ano letivo desenvolver os conteúdos propostos para o ano em questão.

Tendo isso estabelecido, o grupo focalizou a discussão nos conteúdos específicos da língua materna a serem adquiridos pelas crianças até o final do ano letivo. Essa discussão bem como o confronto com as políticas públicas serão tratados nos tópicos seguintes. Neste momento, apresentamos como era realizado o trabalho pedagógico das docentes em suas turmas de primeiro ano.

As professoras disseram que, no início do ano letivo, esperavam que seus (suas) alunos (as) chegassem com variados níveis de aprendizagem. Quanto ao ensino da língua materna, afirmavam que era comum que grande parte das crianças iniciasse o ano sem o conhecimento dos nomes e dos sons das letras, sem saber escrever o próprio nome, sem distinguir números de letras, sem saber o sentido correto da escrita. Afirmavam também que em alguns casos havia crianças no nível alfabético da escrita.

Com essa diversidade, as professoras passavam a ensinar as letras e todos os demais conteúdos, por meio de diferentes gêneros textuais.

No caso do ensino das letras, as professoras disseram utilizar os nomes das próprias crianças e de objetos conhecidos por elas e ainda pequenos textos que tivessem a brincadeira como foco, como era o caso de adivinhas, cantigas, contos infantis, parlendas, quadrinhas, dentre outros. Com isso, passavam a inserir a criança no universo escolar e aproximá-la do conhecimento formal.

Aos poucos, com o conhecimento das letras, passavam à escrita de diferentes palavras e mesmos de pequenos textos. Cabe ressaltar que paralelamente ao ensino da palavra escrita, as professoras desenvolviam um trabalho com a linguagem oral, como forma de expressão das crianças, realizando atividades que as fizessem comunicar-se diariamente, recontar histórias, contar fatos cotidianos de suas vidas, com a finalidade de aos poucos fazer com que oralmente iniciassem a produção de texto e tivessem conhecimento de sua estrutura.

Quando seus (suas) alunos (as) conseguiam iniciar a produção de textos orais, as professoras muitas vezes faziam o papel de escriba, para que estes se preocupassem em fazer um texto com unidade de sentido, sem a preocupação de registrar as palavras naquele momento.

Vale ainda apontar que também possibilitavam aos (as) alunos (as) momentos em que produzissem seus textos escritos sozinhos, mesmo àqueles que não estavam no nível alfabético da escrita. Nesse registro, as professoras consideravam tanto desenhos quanto formas aproximadas da escrita, ou seja, formas não convencionais. Nos casos de crianças ainda não alfabéticas, as professoras pediam que ao final da produção as crianças lessem (mesmo não convencionalmente), enquanto elas anotavam o que cada uma contava.

Por outro lado, a ênfase na leitura diária permitia que as crianças tomassem contato com diferentes tipos de textos e fossem, aos poucos, se apropriando dos diferentes estilos, ainda que oralmente. Havia uma preocupação por parte delas de que os (as) alunos (as) compreendessem a função social da escrita e da leitura. Podemos considerar, de acordo com as falas das professoras, o que seria a função social da escrita:

Lúcia: Que ele saiba que é importante ele escrever. A mãe está escrevendo uma coisa. Por que ela está escrevendo? Porque ela pode esquecer. Então elas já sabem que a mãe está escrevendo e isso é importante...

Alessandra: Ele sabe qual é a função, ele só não sabe utilizar os códigos para que os outros entendam a representação dele.

Cássia: Estou entendendo que quando ele começa a utilizar a função da escrita, descobre isso e faz uso dessa função social da escrita.

Yasmin: Estou entendendo, você está imaginando isso como uma coisa muito mais complexa, não de que ele perceba no outro que a escrita serve de alguma coisa, mas que ele utilize a escrita como uma função social.

Cássia: Por isso que eu falo que isso é mais no final do ano, porque isso as crianças normalmente tem a função social, pelo menos na minha realidade.

Cássia: E isso faz muito anterior, é isso que eu estou querendo dizer...

Lúcia: Às vezes mesmos sem eles saberem escrever o código alfabético... a gente não pede para escrever? Ou a mãe do lado: “-Estou escrevendo uma carta, escreve uma carta aí”. Sabe que a escrita serve para escrever carta, bilhete.

Tereza: Isso desde pequenininho, sua filha de três anos não pega caneta?

Lúcia: Pega, faz rabisco, escreve o nome, desenha e escreve o nome. Não escreve, rabisca.

Cássia: Quando ela faz isso ela já faz uso da escrita, ela sabe que serve para alguma coisa (p.57-59).

De acordo com as professoras, a função social da escrita está relacionada com a capacidade de o sujeito compreender para que ela serve, ou seja, qual uso se faz da escrita, como por exemplo, quando a criança percebe que o bilhete significa escrever uma determinada mensagem a alguém. Segundo Luria (IN: VYGOTSKY, 2001) a criança ainda antes de entrar na escola, já percebe que a escrita possui uma função social e “*pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação*” (p.144). Esta mediação pode ser entendida como a observação da criança sobre a escrita da mãe que escreve uma lista de supermercado, pelos portadores textuais com os quais tem contato, dentre outros tipos possíveis de mediação que se relacionam com textos escritos.

Para tanto, as professoras procuravam apresentar para as crianças textos que se relacionassem a elementos conhecidos por elas ou pelas famílias. Exemplo disso é quando “brincavam” com as crianças de fazer supermercado, escrevendo uma lista de compras e improvisando um mercado com a turma. Ou, ainda, correspondendo-se por meio de cartas com outras salas ou escolas. Também confeccionavam agendas telefônicas com os nomes dos

colegas da classe. Ou criavam seus próprios verbetes de dicionários com as palavras usadas na aula.

Quanto à leitura, criavam situações em que as crianças pudessem ler, ainda que não convencionalmente, de forma que as crianças tivessem a oportunidade de contar uma história apenas observando as figuras de um livro.

Ao longo do ano, à medida que eram apresentados os mais variados tipos de textos, alguns conteúdos referentes a eles eram colocados em evidência, como por exemplo, os questionamentos de determinadas crianças quanto à escrita correta de certas palavras, ou a dúvida sobre o emprego de certas letras, como lh, nh, ç, ss etc. Estas e outras questões não eram ensinadas por meio de tarefas que tivessem exercícios repetitivos, ao contrário, eram ensinadas por meio de atividades que contextualizassem o conteúdo à sua aquisição.

Muitas questões da gramática eram sinalizadas na produção de textos coletivos produzidos em sala de aula, por professor (a) e alunos (as):

Lúcia – Quando a gente faz a escrita coletiva, a gente vai mostrando todos esses elementos.

Cássia – Mas nem sempre todos esses elementos aparecem na hora da escrita.

Ângela – Eu acho que não precisa ser em um único texto.

Cássia – Eu acho assim, a gente trabalha oralmente até por conta de estimular para que apareça na escrita, mas não é exigido que apareça tudo na escrita.

Lúcia – Mas quando a gente pega um texto coletivo, um texto que eles fizeram para corrigir coletivamente, aí a gente mostra.

Cássia – Aí você está como orientadora ali...

Lúcia – Isso (p.237, parágrafos 4195-4201).

Dessa forma, boa parte do ensino desses conteúdos se dava pela produção coletiva dos textos. Ao final do ano, esperavam que seus (suas) alunos (as) tivessem interesse em escrever e ler (ainda que não convencionalmente), que escrevessem o próprio nome, que reconhecessem as letras, escrevendo certas palavras e produzindo textos orais e textos escritos com certo grau de coesão e coerência, conforme deixaremos mais claro adiante.

A seguir trataremos mais especificamente de determinadas categorias, já contando com o conjunto dos conteúdos propostos pelas professoras como sendo essenciais na aprendizagem dos (das) alunos (as) ao final do primeiro ano, confrontados com os conteúdos presentes nos documentos oficiais.

4.2 – A brincadeira e o Ensino Fundamental de nove anos

Ao longo das entrevistas e encontros, as professoras puderam debater sobre diferentes aspectos educacionais relacionados à inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. O que passamos a tratar são pontos de suma relevância apontados pelas docentes como importantes de serem apresentados neste trabalho.

Primeiramente, como sinalizado por elas, nesse novo contexto para o Ensino Fundamental, o ensino realizado em sala de aula deve estar atrelado à necessidade de desenvolver atividades relacionadas ao contexto de vida das crianças, garantindo principalmente horários para as brincadeiras. Refletindo sobre os processos de alfabetização, as professoras indicaram que a alfabetização deve ser trabalhada em apenas um pequeno momento do dia, pois o mais importante é permitir que as crianças brinquem, joguem, cantem e se relacionem nestas atividades com seus pares.

Cássia: [...] quando a gente pensa muito no processo de alfabetização [...] é necessário que seja assegurado para as crianças horários para as brincadeiras, tão fundamentais no seu complexo desenvolvimento cognitivo e motor. Se a gente se preocupar só com essa parte aí, como que vai ficar? Vai virar uma coisa muito séria, por isso eu acho que tem que se preocupar um pouco como que vai ser esse primeiro ano. Esse primeiro ano não pode deixar essa outra parte da criança...

Tereza: Da brincadeira.

Cássia: Da brincadeira, da parte da infância, que ainda é muito forte. (p.65-66, parágrafos 891-893).

As falas das professoras parecem estar de acordo com os parâmetros apresentados por Kramer (2006) que considera que a infância se insere em um contexto social permeado pelas brincadeiras, pela imaginação, criação e fantasia. Como as professoras, ela considera que o primeiro ano deve ser conduzido por meio de atividades lúdicas, uma vez que *“A infância, mais que um estágio, é uma categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza”* (p.15).

Segundo as participantes, todo o processo de alfabetização pode ser desenvolvido, desde que se assegure o direito da criança à brincadeira:

Cássia – Que não se privilegie somente a alfabetização, mas que trate também das outras áreas de conhecimento, que também são importantes. Não focar só a alfabetização, a criança tem de brincar, ainda existem outras coisas que não podem ser deixadas de lado.

Lúcia - Isso até a quarta série, sempre tem que brincar.

Cássia – Eu sei, mas no primeiro ano ainda é muito forte isso e eles querem brincar mesmo. É uma judiação se a criança chega do pré de cinco anos, vai para o seis anos e de repente não tem mais parque. (p. 71, parágrafos 952-954).

Lúcia - No entanto, colocam uma criança dentro de uma escola do Ensino Fundamental sem ter estrutura, por exemplo, uma salinha só de brinquedos, você não pode ir todo dia ao parque [...] ou não tem parque. O que acaba acontecendo? O que não é para acontecer.

Cássia – Como não teve orientação, cada escola acabou fazendo do seu jeito. Foi isso que aconteceu.

As professoras indicaram a necessidade de se dar atenção aos espaços de trabalho, que não se limitem à sala de aula. Nesse sentido, criticavam a falta de condições para realizarem brincadeiras com as crianças e aliaram tal fato às condições em que foi proposto o Ensino Fundamental de nove anos. Cabe aqui uma crítica à forma como vem sendo implementado o Ensino Fundamental de nove anos, ainda que o documento (BRASIL, 2006a) afirme que:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (p.8)

Caberia aos municípios, já que terão até o ano de 2010 para implementarem o Ensino Fundamental de nove anos, criar condições favoráveis a todas as escolas, anteriormente à sua execução, uma vez que para muitas crianças não se têm garantido alguns pontos fundamentais referentes à qualidade de sua infância na escola.

Trata-se, então, de antes de implementar este novo sistema de ensino, garantir espaço adequado na sala de aula com cadeiras, mesas, lousas adequados à idade da criança, também a construção de novas salas de aulas, banheiros, assim como deve ocorrer a extensão dos espaços coletivos, ampliação do fornecimento de materiais escolares, alimentos e materiais de limpeza para cada escola, aumentar o número de professores (as) e funcionários (as), oferecer espaço para brincadeiras, como parquinhos infantis, brinquedotecas e quadras de esportes e, ainda, materiais para a realização destas brincadeiras, como por exemplo, brinquedos e jogos diversificados.

Outro destaque dado feito pelas professoras foi a necessidade de certa atenção especial quanto à questão de inserir e incluir a criança de seis anos no espaço escolar, principalmente nos casos em que o Ensino Fundamental é realizado numa escola desconhecida pela criança. Assim, consideravam que caberia à escola e aos (às) educadores (as) introduzir as crianças neste novo universo institucional. Pelo excerto abaixo, podemos constatar essa preocupação:

Ângela: Eu entrei na escola super cedo, eu me lembro de ter chegado na primeira série, que era outro universo, outra escola, outra professora, outra maneira de sentar...

Alessandra: As crianças sofrem muito com a rotina.

Yasmin: Não tem parque.

Alessandra: Quando as crianças entraram na escola que é muito grande, elas se assustaram. As professoras passaram pelo refeitório com a bolsa, porque a sala dos professores é lá na outra ponta. As crianças choraram porque acharam que a professora estava indo embora. Aí eu falei para a professora, por favor, oriente as crianças avisando que é horário do recreio e que vai bater o sinal. Ela passou e foi para lá. Eles comeram e voltaram para a sala e a sala estava trancada. E eu vi toda a cena porque eu estava no corredor, a porta estava fechada. “A professora só está indo para a sala dos professores, onde ela leva um lanchinho para comer”. Mas demorou uma semana e eles andavam pelos corredores. “E onde é o banheiro?” [...] (p.64, parágrafos 872-876).

Ao incluir as crianças de seis anos de idade em um novo espaço escolar, os membros desta comunidade devem considerar os aspectos referentes à apresentação do espaço físico da escola e do modo como a rotina é realizada no local. Torna-se necessário apresentar às crianças cada espaço e como se dão as relações em cada um deles, por exemplo, como é o banheiro e que a criança pode usá-lo quando necessário, ou que o refeitório serve refeições em determinados horários e que a criança tem ou não que se servir sozinha. Ainda é importante enfatizar que nas escolas determinados espaços são usados em horários específicos, como os parques, brinquedotecas, quadra de esporte, e para fins específicos. São comunicações que podem ser feitas pelo (a) próprio (a) docente, facilitando a entrada da criança no espaço escolar.

Consideramos, assim, a importância de os (as) docentes, nas turmas de primeiros anos, realizarem o ensino dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, priorizando o trabalho por meio de atividades que envolvam brincadeiras e jogos de interesses das crianças, e reconhecendo que nesta faixa etária devem ser garantidos espaços adequados para a realização destas atividades.

4.3 – Do desenho à escrita

Neste tópico separamos os itens referentes ao desenho, aos gêneros textuais, à leitura, à coesão e coerência e à gramática.

4.3.1 – O desenho

Durante as entrevistas, pudemos observar que apenas uma professora havia incluído o desenho como conteúdo a ser desenvolvido na disciplina de língua portuguesa e o associava a uma fonte de expressão da criança:

Cássia: Eu sinto diferença de crianças que vem de outras escolas no desenho, que o desenho para a gente também é uma fonte de expressão rica, a criança não se expressa somente na fala, o desenho também é uma fonte muito rica de expressão para ela. As crianças lá da escola, já vem de uma prática de construção de desenho muito forte. Desde bem pequenos, a gente tem a prática de fazer mesmo, de construir, de fazer. A criança não recebe nada pronto, tudo ela participa do fazer, o desenhar, o desenho é dela, ela desenha, então essa diferença eu sinto das crianças que vem de outras escolas (p.2, parágrafo 12).

A docente complementou que na escola em que lecionava o desenho não era usado apenas nas séries iniciais, mas que era freqüente até o fim do Ensino Fundamental, como forma de expressão das crianças. Essa professora apresentava uma preocupação com o ensino de técnicas necessárias para as crianças fazerem o desenho, como por exemplo, como se deveria:

Usar canetinha, usar o lápis, o pincel, essas coisas que você tem que passar de alguma forma (parágrafo 14, p.2).

Nas demais entrevistas, apenas quando a pesquisadora perguntou se deveria incluir o desenho na língua portuguesa é que as outras professoras se preocuparam em afirmar a importância do desenho. Este assunto ficou evidente ao debatermos sobre o desenho no grupo de discussão, uma vez que as professoras afirmavam não ter muito conhecimento sobre esse conteúdo. Por isso, pediram materiais que indicassem a relação do desenho com a escrita. Conforme adotado em nossa metodologia, o objetivo da pesquisa etnográfica crítica é *“permitir que todos os participantes negociem suas ‘agendas’ na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, freqüentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum (MAGALHÃES, 1994, p.72)”*.

Esse momento foi marcante para o grupo, especificamente em relação à formação continuada, à reflexão conjunta do grupo formado sobre um conhecimento e sua descoberta. Torres (1998) enfatiza que a capacitação de professores muitas vezes é vista como um plano de persuasão e *“que os professores, da maneira mais possível, executem algo que não compreendem e que, na realidade, não se espera que cheguem a compreender de modo cabal”* (p.180). Ao contrário, o que de costume ocorreu no grupo foi que primeiramente as professoras possuíam, em relação à língua materna, grande conhecimento sobre seus

conteúdos. Outro fator favorável é que o grupo de discussão auxiliou as professoras a compreenderem alguns dos conteúdos que ainda precisavam ser aprofundados por elas, como o desenho.

A princípio, enquanto falavam sobre o desenho, as professoras pareciam se referir mais às técnicas que deveriam ser utilizadas em sala de aula, entretanto, após a exposição de uma das pesquisadoras sobre a evolução do desenho das crianças, as professoras compreenderam que o desenho também é um precursor da escrita.

Conforme nos aponta Freinet (1977), a criança passa a imitar o registro feito por outra pessoa e começa aos poucos deixar de desenhar para expressar seus pensamentos por meio da escrita.

Silva (1998), ao considerar o desenvolvimento de atividades com o desenho na escola, afirma que a “escolarização tanto pode oferecer amplas oportunidades de desenvolver, ampliar e modificar o repertório gráfico da criança, quanto de abafá-lo e/ou prejudicá-lo” (p.2). Desta maneira as professoras consideravam que o desenho não poderia deixar de ser realizado em sala de aula quando a criança passasse a escrever. Na verdade deveria ser acatado como mais uma forma de a criança expressar suas experiências.

Assim, consideravam que os (as) professores (as) deveriam preparar atividades para os (as) alunos (as) que fossem as mais variadas possíveis, como nos indicava a professora Alessandra:

Poderia atrelar o trabalho do desenvolvimento do desenho com o desenvolvimento da escrita, toda uma coisa que podia fazer e não faz porque (o/a professor/a) abandona o desenho (p.89, parágrafo 1272).

Além do desenho como forma de registro de idéias, as professoras indicavam a importância do trabalho com desenhos livres, ou seja, feitos de acordo com a própria vontade e criatividade; desenhos com tema, ou seja, que a criança dentro de um tema dado apresentasse em seu desenho uma unidade de sentido correspondente a ele. Ainda comentaram sobre a importância de criar um acervo de informações sobre as diferentes figuras, objetos e suas formas para que assim a criança tivesse um repertório amplo para criar seus desenhos.

Cabe aqui ressaltar que, nenhum dos documentos tratados por nós nesta pesquisa, considerava o desenho como conteúdo específico da língua, o que pode denotar o desconhecimento de muitos docentes quando à questão do desenho ser considerado precursor da escrita e, ainda, ser desconsiderado como importante forma de expressão da criança.

4.3.2 – Os gêneros textuais

Neste item apresentaremos primeiramente os gêneros textuais presentes nos documentos oficiais, já que estes possuem uma estrutura diferenciada das configurações apresentadas pelas professoras, uma vez que elas enfatizavam as diferentes formas em que os gêneros são trabalhados em sala de aula.

No quadro 4 apresentamos os gêneros presentes nos documentos do RCNEI (BRASIL, 1998) e do PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), já que ambos consideravam as mesmas categorias.

Observamos que, em relação às práticas de leitura, apenas o RCNEI (BRASIL, 1998) especifica os gêneros a serem ensinados pelos docentes. Quanto à produção oral, apenas as adivinhas, canções, parlendas, poemas e quadrinhas são gêneros comuns tratados pelos dois documentos, sendo ainda que apenas no PCN (BRASIL, 1997) os gêneros relacionados à produção escrita eram identificados.

Ao checarmos os conteúdos apresentados pelas professoras com os conteúdos da Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1988), observamos que esta não apresentava especificamente os gêneros textuais que deveriam ser ensinados às crianças.

No documento do “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006), as categorias são separadas de acordo com os tipos de textos, entretanto, por se tratar de um documento ainda em formulação, não há especificação explícita sobre em quais âmbitos devem ser trabalhos, se na leitura, na escrita, ou na oralidade. Torna-se importante enfatizar ainda que os gêneros são considerados pelo documento como sendo possíveis de serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Justifica-se, portanto, o não desenvolvimento, por parte das professoras, de textos da ordem de argumentar com as crianças de seis anos, como veremos mais à frente. Os documentos indicam que os gêneros a serem trabalhados devem ser os da: 1) ordem de narrar: contos, fábulas, lendas etc.; 2) ordem de relatar: notícias, diários, relatos históricos etc.; 3) ordem de descrever: receitas, regras de jogos, regulamentos etc.; 4) ordem de expor: seminários, conferências etc.; 5) ordem de argumentar: texto de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação etc.

Quadro 4: Conteúdos do RCNEI x PCN quanto aos gêneros textuais

	RCNEI	PCN
Práticas de Leitura		
Contos	X	-
Informativo	X	-
Notícias de Jornal	X	-
Parlendas	X	-
Poemas	X	-
Trava-línguas	X	-
Escuta de textos lidos pelo professor (não especificam o gênero)	-	X
Produção Oral		
Adivinhas	X	X
Anúncios	-	X
Canções	X	X
Contos (de fadas, de assombração, etc)	-	X
Entrevistas	-	X
Instruções	-	X
Lendas populares	-	X
Mitos	-	X
Notícias	-	X
Parlendas	X	X
Piadas	-	X
Poemas	X	X
Quadrinhas	X	X
Relatos	-	X
Saudações	-	X
Seminários/palestras	-	X
Trava-línguas	-	X
Produção Escrita		
Adivinhas	-	X
Anúncios	-	X
Bilhetes	-	X
Calendários	-	X
Canções	-	X
Cartas	-	X
Cartazes	-	X
Cartões	-	X
Contos	-	X
Convites	-	X
Diários	-	X
Fábulas	-	X
Folhetos	-	X
Instruções	-	X
Lendas	-	X
Listas	-	X
Mitos	-	X
Parlendas	-	X
Piadas	-	X
Poemas	-	X
Quadrinhas	-	X
Receitas	-	X
Relatos históricos	-	X
Rótulos	-	X
Slogans	-	X
Textos de enciclopédia	-	X
Textos de jornais e revistas	-	X

Textos teatrais	-	X
Trava-línguas	-	X
Verbete de dicionário	-	X
O documento não especifica o gênero	X	-

Considerando o desenho como precursor da escrita, as professoras afirmaram que o trabalho a ser desenvolvido no primeiro ano deveria ser realizado por meio do letramento, ou seja, atrelado à função social que as práticas de leitura e escrita têm na sociedade. Assim, o trabalho em sala de aula, para que a criança iniciasse a aquisição da palavra escrita, era realizado principalmente por meio dos diferentes gêneros textuais, tanto orais como escritos.

As professoras disseram que realizavam a leitura de diferentes tipos de textos, para logo depois pedir às crianças produzirem seus próprios textos. Para isso, muitas vezes, as professoras faziam o papel de escriba de seus (suas) alunos (as), por considerarem que no primeiro momento de criação de suas produções o auxílio do docente colabora com a formulação de suas idéias, de maneira a ficarem concentrados nelas e não conjuntamente com a preocupação de ter a escrita registrada.

Dessa maneira, ao produzir e escutar textos orais e escritos, as crianças passavam a compreender as estruturas dos diferentes tipos de textos, como também obtinham maior repertório de informações que as auxiliavam a criar seus próprios estilos.

As professoras afirmavam a importância de se utilizarem certas estratégias que levassem a criança a ter maiores informações para criar seus próprios textos (orais e escritos):

Cássia – Outra coisa que eu trabalho muito são as várias versões da mesma história, que eu acho super interessante, porque é numa fase que a gente está tentando que eles (os alunos) produzam os seus próprios textos, é interessante você mostrar que você pode produzir um texto a partir daquilo que você está lendo. Então eu faço muito isso, então eu peço para eles trazerem. A gente analisa que o final era diferente, em uma história tinha uma coisa, na outra história tinha outra, então as várias versões... (parágrafo 2416, p.158-159)

Mais adiante complementaram:

Lúcia – E aí também é importante nessa fase dos contos de fadas, também mostrar a rainha negra, um príncipe negro porque no conto aparece mais o loiro, que a sociedade fala que é bonito, por isso que a gente tem que se preocupar também com essa parte de mostrar...

Cássia – Que quase nos livros não aparecem (p.158, parágrafos 2404-2405).

Ainda indicam a importância de discutir com a criança a função social da escrita de cada texto:

Charlene - Mas eu estou pensando também em como a gente trabalha todo esse tipo de texto. Porque eu fico pensando que o objetivo do nosso trabalho enquanto professor é levar a criança também a distinguir qual a função social desse texto. Por exemplo, do convite é um, da entrevista é outro. E às vezes a gente acaba, por exemplo, promovendo e levando que é interessante essa diversidade de textos para a sala de aula. Mas a gente de repente deixa de fazer um trabalho intencional da criança diferenciar em qual momento da vida dela vai utilizar determinado tipo de texto. Por isso que às vezes em um texto, por exemplo, informativo ela começa com “Era uma vez”, porque às vezes a gente trabalha, leva na sala de aula, mas ela não consegue diferenciar.

Ângela – Adequar à situação.

Charlene – Isso, exatamente.

Cássia – Mas aí, é por isso que você está falando. Se você trabalha paralelo a isso a produção de texto com as crianças, você tem uma dinâmica de trabalhar a produção de textos. Quando você vai trabalhar isso, normalmente vocês conversam o que vocês vão produzir, sobre o que, então se vai escrever uma história, em uma história você pode usar “Era uma vez”. Agora se você vai fazer um texto informativo, contar alguma coisa que você aprendeu, “- Vamos escrever o que nós aprendemos hoje na pesquisa, o que a gente leu sobre determinada coisa”. Cada um escreve o que ficou mais forte. Aí você não vai usar “Era uma vez”. Então é importante o professor passar essa informação (p.176, parágrafos 2805-2808).

Igualmente, era por meio dos gêneros textuais que todas as professoras iniciavam o processo de alfabetização das crianças. Nenhuma das professoras alfabetizava seus (suas) alunos (as) pelo método da silabação, mas sim por outros métodos que tinham o texto como pretexto a aprendizagem das letras, de palavras e de outros textos.

As professoras, disseram que poderia haver diferentes maneiras de serem trabalhados os gêneros textuais em sala de aula: leitura feita pelo docente ou pela criança, incluindo aí todos os gêneros apresentados a seguir. Quanto à produção oral e escrita, elas não contemplaram todos os gêneros.

A “Produção Oral” correspondia, no quadro 5, à criança criar seu próprio texto oral. A “Reprodução Oral” referia-se à criança produzir um texto oral sem criar um novo texto, apenas reproduzi-lo. A “Reescrita” mencionava que as crianças seriam capazes de, ao final do primeiro ano, escrever algo que conhecessem em relação aos gêneros. A “Escrita Livre” correspondia às crianças criarem seus próprios textos, com suas idéias e estilos. E, por fim, a “Escrita Coletiva” tratava de as crianças produzirem um texto em conjunto com o (a) docente e os (as) colegas da classe.

Quadro 5: Gêneros textuais a serem adquiridos pelas crianças no primeiro ano, de acordo com as professoras

	Produção Oral	Reprodução Oral	Reescrita	Escrita livre	Escrita coletiva
Adivinhas	X	X	X	X	X
Agenda (texto narrativo)	X	X		X	X
Anúncios	X	X	X	X	X
Bilhetes	X	X	X	X	X
Biografias					
Calendários					
Cantigas/músicas		X	X		X
Cartas	X			X	X
Cartazes					X
Cartões	X			X	X
Causos		X	X		X
Chavões					
Conferências/seminários	X				
Contos de fadas		X	X		X
Contos de folclores		X	X		X
Contos infantis		X	X		X
Contos maravilhosos		X	X		X
Contos regionais		X	X		X
Convites	X			X	X
Dedicatórias					
Diário (texto narrativo)					
Ditados populares		X	X		X
Entrevistas	X	X			X
Fábulas	X	X	X		X
Ficção					
Folhetos					
Histórias em quadrinhos					
Imagens/fotos					
Lendas		X	X		X
Listas	X			X	X
Parlendas		X	X		X
Piadas	X	X	X	X	X
Placas				X	
Poesias	X	X	X	X	X
Propagandas	X	X			
Provérbios					
Quadrinhas	X	X	X	X	X
Recados	X	X	X	X	X
Receitas	X	X	X	X	X
Regras de jogos	X	X	X	X	X
Relatos de experiências	X			X	X
Relatos históricos					
Rótulos					
Saudações					
Símbolos				X	
Tabelas/gráficos					
Textos informativos		X			X
Textos Teatrais		X			
Tirinhas					
Trava-línguas		X	X		X
Trovas		X			X
Verbete de dicionários	X	X	X	X	X

As professoras disseram que a criança, ainda que não estivesse alfabética, poderia realizar a “escrita livre” de alguns gêneros. Para tanto, seria necessário ao professor (a) pedir que a criança, ainda que não escrevesse convencionalmente, realizasse a pseudoleitura apresentando as características de estrutura dos gêneros textuais, sendo que na:

Escrita livre está implícita a produção de cada um (p.319, parágrafo 6090).

Quanto à “escrita coletiva” as professoras caracterizaram esta categoria como aquela que as crianças conseguiriam produzir com a ajuda do (a) professor (a), focando em determinado tipo de gênero. O texto, após ser criado conjuntamente pela turma, poderia ser copiado pelos (as) alunos (as). Conforme observamos na fala de uma das professoras:

E a escrita coletiva, eu entendo como fazer na lousa e todo mundo copiar (p.315, parágrafo 5982).

As participantes deste estudo acreditavam que os gêneros poderiam ou não ser apreendidos pelas crianças, cabendo ao professor (a) ensinar e apresentar-lhes os mais variados gêneros textuais às crianças e aprofundar os mais relevantes de acordo com sua classe.

As professoras também observaram que as crianças devem ter contato diário, em sala de aula e em outros locais, com diferentes portadores textuais, tais como: agenda, cds, computadores, diários, dicionários, dvds, enciclopédias, gibis, jornais, listas telefônicas, livros, portfólios, rádio, revistas, televisão etc.

4.3.3 – Leitura

No tópico anterior comentávamos, ao verificarmos a leitura de diferentes gêneros textuais realizada pelos (as) professores (as) e alunos (as), que ela pode ser compreendida como aquela realizada de fato pela criança (leitura convencional de decodificação da palavra escrita) e também como a leitura não convencional, na qual a criança usa estratégias (pseudoleitura) para compreender o que o texto quer dizer.

Ao analisarem os conteúdos do documento RCNEI (BRASIL, 1998), as professoras já haviam relatado sobre os gêneros textuais presentes neste documento: contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas. Também haviam enfatizado a importância de a criança observar materiais impressos, participar de situações de leitura

(ainda que a leitura não seja convencional), assim como deveriam reconhecer seu próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizesse necessário.

Quanto ao documento da Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa – CENP (SÃO PAULO, 1988), no que se referia à Leitura, este apenas indicava a importância de a criança realizar a leitura de textos diversos e de obras literárias, conteúdos já apontados pelas professoras.

O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) sugeria para a leitura que a criança tivesse interesse por textos literários e informativos, entretanto sem especificar necessariamente o tipo de texto. As professoras então consideraram que tais conteúdos já estavam expressos nas configurações que haviam produzido.

Quanto ao documento Ensino Fundamental de nove anos para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006), as indicações para a leitura restringiam apenas a dizer sobre a importância da leitura de diferentes textos. Para a Leitura as professoras especificaram, de forma mais completa, os tipos de gêneros textuais a serem lecionados no primeiro ano.

A leitura, ainda, segundo as professoras, atrelava-se ao letramento, como forma de comunicação da criança com o meio social em que se insere.

Durante os encontros, ao tratarmos sobre a leitura convencional e não convencional, o grupo fez questionamentos sobre a concepção de leitura, como exposto no excerto abaixo:

Lúcia: Apesar que mesmo que ele não tenha a mãe em casa lendo, mesmo analfabeto, ele faz a pseudoleitura do ônibus. Será que a criança aí vai ter o contato? Que o pai e a mãe está lendo alguma coisa, vai saber ler o preço do produto no supermercado? Vai saber onde fica?

Cássia: Então, será que isso que você está falando não seria a pseudoleitura de mundo que ele faz, a leitura de embalagens, de códigos?

Lúcia: Ele vai perceber que essa leitura tem uma função.

Alessandra: Se ele faz a leitura de mundo, ele sabe a função social da leitura, não sabe?

Lúcia: Ele vai saber que é importante ler. Ainda não sabe ler, mas sabe que isso é importante.

Alessandra: Que tem um objetivo, leva algum lugar.

Ângela: Ele vai saber pegar um livro e saber que tem que olhar pelo menos...

Lúcia: Eu acho que sim.

Tereza: Leitura aqui está abrangendo o livro...

Yasmin: Não sei. Vocês quem decidem isso. A pergunta da Tereza é boa. Se vocês estão falando de leitura que é de um livro, aquela leitura escolar, ou é uma leitura global, vocês estão falando de qual leitura?

Alessandra: Eu olho ela e sei que ela está com dor, assim?

Lúcia: Então a *função social* poderia entrar aqui no Letramento.

Alessandra: Eu também acho...

Cássia: Verdade.

Yasmin: Então vocês estão concordando com a Tereza de um sentido mais amplo, que estão reunindo as práticas sociais dos sujeitos, é isso?

Cássia: De repente acho que sim, se você parte do pressuposto que você vai iniciar o processo de alfabetização, não é a leitura propriamente dita, porque ele ainda não...

Yasmin: É ele não lê as letras, então essa categoria leitura nem existiria na verdade!? Essa leitura estaria dentro do letramento. Então desaparece a categoria leitura.

Alessandra: Porque dependendo de como coloca esta leitura pode-se entender como decodificação, pelo que estou entendendo não é isso que a gente está falando. (p.54, parágrafos 672-690).

De acordo com o explicitado pelas professoras, podemos considerar que a leitura, conforme nos aponta Freire (1990), não deve se restringir à leitura da palavra, esta deve vir precedida da leitura de mundo para que o sujeito possa estar em contato com ele e ter a experiência de modificá-lo.

As professoras também destacaram a relevância de ler diariamente para seus (suas) alunos, pois como nos aponta Jolibert (2004a), a leitura em sala de aula, na escola e em outros ambientes deve responder à necessidade de viver com os outros e possibilitar a comunicação para descobrir informações que o sujeito necessita para: brincar, construir, alimentar e estimular o imaginário.

4.3.4 – Coesão e Coerência

Ainda conectadas aos aspectos dos gêneros textuais, as professoras disseram que nas produções de textos (orais e escritos) de seus (suas) alunos (as) elas esperavam que ao final do primeiro ano os apresentassem com coesão e coerência.

Após debater, o grupo sentiu necessidade de especificar estes dois conceitos. Por isso as pesquisadoras forneceram-lhes material com o intuito de aprofundar a questão da coesão e coerência.

Quanto à coesão as professoras definiram o conceito como sendo ligado aos conectivos de ligação entre uma palavra e outra, como podemos observar no trecho abaixo:

Lúcia – Para se ter coesão no texto, a leitura diária é essencial para as crianças terem um repertório amplo dessas palavras para conectar. A criança que teve muito acesso a leitura apresenta em seu texto “então”, “contudo”, “portanto”, já a criança que não teve, apresenta muito “e aí”, “e”. (parágrafo 3890, p.220)

Fernanda – O que eu estou entendendo da coesão, eu concordo com a Lucia quando ela fala de não ficar repetindo as palavras e variar os conectivos do texto (p.228, parágrafo 4049).

De acordo com Koch e Travaglia (2005) “*a coesão é explicitamente revelada através das marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização seqüencial do texto*” (p.13). A professora Cássia complementava:

Então, ter coesão no primeiro ano não seria ter a escrita totalmente correta (p.230, parágrafo 4099).

Assim consideravam que para as crianças de seis anos o uso dos conectivos, deveria ser apenas introduzido, cabendo às séries seguintes aprofundar tal conhecimento.

Sobre a coerência, as professoras disseram que em geral olhavam em primeiro lugar os textos estruturados com começo, meio e fim, assim como deveriam ter um “sentido” geral a ser compreendido.

Alessandra – Tinha uma coisa também que falam muito da coerência, eu acho que a primeira coisa que os professores batem o olho e falam da coerência é a questão do começo, meio e fim, se não tem isso, falam que o texto não é coerente (p.220, parágrafo 3893).

De fato, a coerência se baseia na boa formação do texto quanto à interlocução comunicativa, ou seja, a interação entre dois usuários desta comunicação que buscam o sentido do texto. Cabe aqui uma crítica realizada por uma das participantes:

Charlene – Eu lembrei agora, que, por exemplo, quando as professoras às vezes utilizam a cartilha para alfabetizar, a criança apresenta menos erros ortográficos nos textos, mas em compensação ela pede a produção de texto, ela mesma se horroriza quando vê algo sem nexos, porque ela não ensinou, mas ela quer que a criança escreva com começo, meio e fim...(parágrafo 4246, p.232)

Como podemos observar no texto de Massini-Cagliari (2001), quando o processo de aquisição da escrita é ensinado por meio das cartilhas, muitas vezes as crianças aprendem rapidamente a escrever as palavras ortograficamente corretas, entretanto, a autora faz crítica à forma como aprendem a estruturar seus textos, o que ocasiona ao escritor dificuldades em expressar idéia e mesmo criar uma unidade de sentido para o que está escrevendo.

Charlene – Isso, por exemplo, então ela (a professora) alfabetiza de um jeito, o instrumento dela é um. E a criança passa a escrever dessa forma e quando esta precisa escrever um texto com uma função social, por exemplo, ela não consegue. Porque não ensinaram para ela. E os professores entram em desespero porque eles

não ensinam, mas na hora de exigir que a criança escreva um texto que tem uma função social as crianças não conseguem. (parágrafo 4248, p.232).

Assim, quando as pesquisadoras demonstraram que para ocorrer tal unidade de sentido no texto seria necessário ele conter alguns fatores de coerência, as professoras disseram que não tinham conhecimento da nomeação destes fatores, mas ao longo da definição de cada um deles, elas os reconheceram como pontos que de uma maneira ou outra eram trabalhados em sala de aula.

O primeiro fator discutido foi referente ao “Conhecimento Lingüístico”, ou seja, a pessoa saber o significado das palavras que utiliza. As professoras então disseram que trabalhavam, tanto na oralidade quando nos textos escritos, uma vez que as crianças costumam usar as palavras que de fato conhecem:

Alessandra – Eu acho que sim.

Cássia – Por exemplo, olhando naquele texto lá (texto trabalhado no encontro), ela sabe o que é casar, o que é feliz para sempre, eu acho que é usar as palavras.

Ângela – O que é um príncipe.

Tereza – Eu acho que seria o vocabulário.

Alessandra – Eu acho que, por exemplo, eu não posso falar “O papel está aguado.” Porque ela conhece o que é papel, sabe o que é aguado e sabe que aquilo não casa, eu acho que é isso.

Lucia – É, como eles falam “Ah, a água está molhada.”, eles já sabem que a água é molhada (parágrafos 4176-4182, p.235-236).

Outro fator discutido referia-se ao “Conhecimento de mundo”. Segundo Massini-Cagliari (2001), é preciso haver correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor armazenado na sua memória. As professoras disseram que esse fator deveria estar presente nos textos das crianças, entretanto, como já demonstrado acima, ainda que considerassem que este conhecimento fosse apreendido pelo (a) aluno (a), muitas vezes não tinham conhecimento de que tal fator se encontrava como elemento de coerência.

O “Conhecimento Partilhado” referia-se à criança saber que é um emissor e que seu texto possui um receptor. Neste caso, as professoras disseram que não consideravam como um fator relevante para ser introduzido no primeiro ano.

Em relação às “Inferências”, ou seja, quando no texto se dá uma situação e logo depois não há necessidade de se referir a ela para dar continuidade ao sentido do texto, as professoras consideraram que seria muito cedo trabalhar este fator com as crianças de seis anos.

Quanto aos “Fatores Pragmáticos” que se referem ao emissor fornecer elementos contextualizadores, as professoras disseram que seus (suas) alunos (as) já apresentavam tais fatores em diversas situações, tanto quando relatavam oralmente, como quando produziam textos escritos.

Quanto aos fatores de “Situacionalidade (fatores relevantes de determinada situação)”; “Intencionalidade e aceitabilidade” (de receptores); “Informatividade” (grau de informação contido no texto); “Focalização” (um filtro de determinado assunto) foram considerados como fatores que podem ou não ser apresentados pelas crianças.

Em relação à “Intertextualidade”, ou seja, referências utilizadas por meio de outros textos, as professoras disseram que as crianças eram capazes de expressar oralmente tal fator:

Lúcia – Às vezes na oralidade, por exemplo, “então ele cantou uma música”, aí ele se remete a música “Nana nenê...” uma música que a gente já aprendeu ou outra coisa, não sei. Então, assim, na oralidade, às vezes, eu percebo alguma coisa nesse sentido ou usa alguma palavra que ele escuta muito na televisão, as gírias, que ele escuta na televisão, isso não é?

Cássia – Verdade, no oral a gente percebe outras coisas, mas na escrita eu acho difícil (parágrafos 4324-2325, p.244).

Por último discutimos o fator “Relevância”, ou seja, o que se referia ao esforço do receptor reconhecer a relevância do texto produzido pelo emissor. As professoras disseram que era possível de ser verificado na aprendizagem das crianças.

Ao discutirmos os fatores de coerência, as professoras sinalizaram que valia encaminhar o trabalho nesta série com o intuito de ir introduzindo-os, principalmente nas produções de textos orais e coletivos, como observamos no excerto a seguir:

Lúcia – Quando a gente faz a escrita coletiva, a gente vai mostrando todos esses elementos.

Cássia – Mas nem sempre todos esses elementos aparecem na hora da escrita.

Ângela – Eu acho que não precisa ser em um único texto.

Cássia – Eu acho assim, a gente trabalha oralmente até por conta de estimular para que apareça na escrita, mas não é exigido que apareça tudo na escrita.

Lúcia – Mas quando a gente pega um texto que eles fizeram para corrigir coletivamente, aí a gente mostra.

Cássia – Aí você está como orientadora ali...

Lúcia – Isso.

Cássia – ... levantando todos esses pontos, mas na hora que ele vai fazer sozinho nem sempre aparece...

Lúcia – Mas a gente pode fazer intervenção.

Tereza – Mas na oralidade, ela tem que acontecer antes, não é? Você está dizendo esses elementos na oralidade?

[...]

Tereza – Quando ela assimila na oralidade, ela consegue ter a coerência no oral, na escrita ela não vai ter muita dificuldade.

Cássia – É porque às vezes você trabalha bastante no oral e às vezes você não vai ver agora, mas depois, entendeu? Porque eles estão em um ponto bom e aí você trabalhando oralmente às vezes todo esse retorno vai vir só no começo do ano que vem, mas vem, porque vai ficando, vai assimilando, parece que não, mas vai ficando... (parágrafos 4195-4211, p. 237-238).

Podemos considerar que as professoras possuem grande expectativa em relação aos conteúdos que são apreendidos pelas crianças, e ao discutirmos a coesão e a coerência, insistiam em introduzi-los, a fim de que aos poucos tais conhecimentos fossem adquiridos, mesmo que não indicados nos documentos oficiais, conforme o quadro 6 adiante:

Quadro 6: Documentos oficiais x configurações das professoras quanto à aquisição da coesão e coerência pelas crianças:

	RCNEI	PCELP	PCN	EF 9 anos	Professoras
Coesão	-	-	Conteúdo a ser introduzido	-	Conteúdo a ser introduzido
Coerências:					
Conhecimento Lingüístico	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Conhecimento de Mundo	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Conhecimento Partilhado	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Inferências	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Fatores Pragmáticos	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Situacionalidade	-	-	Conteúdo a ser introduzido	-	Conteúdo a ser introduzido
Intencionalidade e aceitabilidade	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Informatividade	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Focalização	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Intertextualidade	-	Conteúdo a ser efetivado	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Relevância	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido

De acordo com os documentos apresentados, tanto o RCNEI (BRASIL, 1998) quanto o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), não indicam a coesão e a coerência como conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças desta faixa etária.

O documento da Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1988) não caracterizava a coesão como conteúdos necessário nas séries iniciais, e quanto à coerência se referia apenas a um dos fatores – o de Intertextualidade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) indicava que em relação à coesão, conectivos deveriam ser introduzidos na aprendizagem dos (as) alunos (as) com o intuito de substituir o uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então” etc. Quanto aos fatores de coerência sinalizavam que a “Situacionalidade” deveria estar presente ao menos no uso oral pela criança.

Ao confrontarmos com os dados das professoras, observamos que o estudo do material de apoio sobre o assunto favoreceu o conhecimento dos fatores e também as fizeram estabelecer que tanto a coesão e os fatores de coerência podem ser considerados como conteúdos a serem introduzidos às crianças de seis anos de idade.

4.3.5 – Gramática

Pelo que pudemos observar, as professoras iniciavam o trabalho com a língua a partir dos conhecimentos que os (as) alunos (as) possuíam. Ao longo dos encontros elas enfatizaram a necessidade de deixar claro que se por um lado trabalhavam a partir da gramática internalizada, tal como apresentamos por meio de Possenti (1996), ou seja, que o ensino da gramática internalizada não possui conotação valorativa das regras, e sim de “*aspectos dos conhecimentos lingüísticos dos falantes que têm propriedades sistemáticas*” (p.74), a meta a ser atingida pelas professoras era a aquisição por parte dos (as) alunos (as) dos conhecimentos da norma culta expressos na gramática normativa.

A questão posta é que por trabalharem a partir de diferentes gêneros textuais, em geral (inicialmente orais e posteriormente escritos) não havia uma seqüência estruturada de ensino, tal como aparece na gramática normativa. Isso não significa dizer que ao longo do ano letivo esses conhecimentos não seriam sistematizados. Um exemplo disto, podemos observar, na fala de uma das professoras, ao ver que seu aluno em relação ao encontro consonantal deixara de colocar uma das letras. Para a palavra GRAMA, escreveu GAMA:

“- Olha, GRA, GRA. Você não consegue escutar mais nenhuma letrinha?” (p.120, parágrafo 1651).

Segundo as professoras, elas não realizavam atividades de listas para o emprego correto das palavras, mas, sim, sinalizavam de maneira a considerarem os conhecimentos lingüísticos de seus (suas) alunos (as), a partir de textos escritos.

Em relação à fonética, apenas uma professora especificava se a nomenclatura das letras era vogal ou consoante. Em relação às semivogais, ainda que trabalhassem, não as

nomeavam para seus (suas) alunos (as), sendo um conhecimento mais específico para o conhecimento próprio do docente.

Quanto aos encontros consonantais, ortoépia, as professoras relataram que trabalhavam com estes conteúdos, quando havia, por exemplo, na fala de algumas crianças, a monotongação de algumas partes das palavras. Por exemplo, quando dizem PEXE ao invés de PEIXE, a professora diz a forma correta de falar de uma maneira que não intimide ou denote preconceito à fala da criança.

Alessandra – Eu penso assim, por exemplo, que ele tenha o dialeto, não sei como que a gente pode falar, de acordo com o grupo que ele vive e tal. Muitos estudos acabam falando para a gente, se a gente corrigir acaba, que nem a gente tinha comentado...

Yasmin – Desvalorizando a cultura.

Alessandra – ... desvalorizando, só que também a gente vai excluí-lo da norma culta?

Charlene – O nosso ensino, o ensino escolar, ele é formal, ele é intencional e sistemático.

Cássia – Eu acho.

Alessandra – A gente vai excluir, vai fingir que está tudo bem?

[...]

Cássia – ... então é na escola que ela vai ter contato com essa norma culta e se o professor não ensinar...

Alessandra – Exatamente e aí você vai fingir que está tudo bem?

Cássia – Aí aonde ele vai aprender? (p.132-133, parágrafos 1894-1917).

Conforme Gnerre (1998) explicita, *“uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”* (p. 6-7). Na compreensão das professoras cabe à escola oferecer o ensino da língua padrão aos (as) alunos (as), para que tenham acesso aos saberes que circulam nas diferentes classes sociais.

Quanto aos “encontros vocálicos”, assim como na oralidade, elas sinalizavam a falta de uma determinada letra a ser representada e, ainda, pediam que seus (suas) alunos (as) procurassem no dicionário a forma correta da escrita da palavra.

A propósito dos “Dígrafos” (ch, lh, nh, rr, ss, gu, qu, xc) as professoras disseram que quando os (as) alunos (as) já realizavam uma escrita de nível alfabético, elas costumavam sinalizar-lhes verbalmente a forma correta da palavra, corrigindo no texto da criança.

Cássia – A gente vai falando “Olha, essa palavra é com X. Essa palavra é com CH” (p.118, parágrafo 1567).

Sobre as “Notações Léxicas” as professoras disseram que com exceção do “trema” e “apóstrofo” os demais acentos (acento grave, acento agudo, circunflexo, til, cedilha e hífen) elas acabavam ensinando aos (as) alunos (as) conforme apareciam em seus textos. No entanto, as mesmas compreendem que eles podem ser sistematizados nos anos seguintes.

Cássia – Então assim, só quando aparece em alguma situação que eu ensino e por coincidência apareceu em algum desses dias a palavra McDonald’s para ser escrita em sala de aula (p. 124, parágrafo 1711).

As “Sílabas” eram trabalhadas em relação à “Divisão silábica”, sendo que uma professora dizia que se preocupava em ensinar este conteúdo apenas quando ocorresse a necessidade de a palavra ser separada:

Cássia – Copiou um texto da lousa num caderno de linha e separou errado ali, eu ensino [...]. Assim, eu vou escrever a palavra PATO, não cabia PATO, cabia o P. Colocou o P e deixou o ATO do outro lado. Ou tem que fazer o PA de um lado e o TO do outro ou então o PATO inteiro do outro lado. Isso. Eu falo “Vamos apagar aqui? Vamos pôr o P lá do outro lado então, porque não dá para ler essa letra aqui e tal?” (parágrafos 1748-1755, p. 126-127). Não depende nem de cobrar, é explicar, ou pôr tudo na linha ou separar metade e ficar certo o texto (p. 130, parágrafo 1823).

Quanto ao “Acento tônico”, trabalhavam mais quando a escrita da criança se encontrava no nível alfabético.

Ao debaterem sobre “Ortografia”, mais especificamente sobre o “Alfabeto” as professoras disseram que ensinavam esse conteúdo, pois deveria ser adquirido no primeiro ano. Entretanto, as crianças não precisavam saber a ordem alfabética, mas sim o nome das letras e a correspondência entre o som-grafia.

Quanto ao “Emprego correto das letras” (h; g; j; fonemas /s/: c, ç, s, ss; emprego de s com valor de z; emprego de x; emprego de ch) as professoras informaram que se preocupavam em ensinar essas questões quando os (as) alunos (as) já estavam no nível alfabético da escrita. Consideravam que são questões a serem introduzidas na aprendizagem das crianças, mas não obrigatórias de serem adquiridas no primeiro ano.

Quanto ao “Uso de letras maiúsculas e minúsculas”, as professoras da rede pública disseram que em suas escolas ensinavam no primeiro ano unicamente a letra bastão, e caso a criança estivesse alfabética já poderiam ensinar as letras maiúsculas e minúsculas. As da rede particular, ao contrário já ensinavam a letra bastão, de imprensa e cursiva desde o início do ano letivo. Ao debatermos este assunto em grupo surgiu um aspecto relevante:

Ângela – Mas tem criança que tem dificuldade [...] porque eu vejo assim, ela está em um processo de aprender a letra, ela escreve, precisa ler e temos a dificuldade de achar livro só com a letra bastão [...] eu acho que isso é um impedimento de só dar a letra bastão.

Cássia – Eu acho (p.137, parágrafos 1996-1998).

O grupo concluiu que ensinar só um tipo de letra pode dificultar a aprendizagem da leitura pela criança, uma vez que não são muitos os portadores textuais que disponibilizam seus textos com a letra de forma maiúscula e minúscula.

Quanto à “Morfologia”, “Substantivos” (gêneros, número e grau), “Artigos”, “Adjetivos” (gênero, número e grau), “Pronomes” e “Verbos”, as professoras disseram que costumavam trabalhar estes conteúdos em produções de textos coletivos, sendo conteúdos a serem aprofundado ao longo do Ensino Fundamental.

Os conteúdos da “Semântica”, ou seja, “Sinônimos”, “Antônimos”, “Polissemia” eram ensinados para as crianças de acordo com atividades coletivas e de maneira introdutória, devendo, de acordo com as professoras, ser aprofundado ao longo dos anos seguintes.

Podemos observar, no quadro 7, o confronto entre as configurações dadas pelas professoras aos conteúdos com as apresentadas pelos documentos oficiais.

Ao confrontarmos os documentos com as propostas das professoras, estas haviam apresentado uma grande quantidade de conteúdos a serem lecionados no primeiro ano. O RCNEI (BRASIL, 1998) não especificava conteúdos gramaticais, apenas relata sobre práticas de escrita a serem trabalhadas em sala de aula. Já o documento da Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa – CENP (SÃO PAULO, 1988) recomendava os conteúdos da escrita alfabética, bem como a segmentação das palavras de maneira correta e as diferentes possibilidades de grafar as letras (cursiva, maiúscula e minúscula). As professoras, assim, incluíram o conteúdo referente à segmentação da palavra escrita, no sentido de este ser realizado como conteúdo introdutório, devendo posteriormente ser aprofundado no ano seguinte. O outro subitem “A variação dialetal e seu prestígio social relativo” as professoras consideraram-no como sendo um conteúdo a ser incluso para as crianças terem respeito às diferentes formas de falar das pessoas.

O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), em relação à gramática, indicava que para crianças entre sete e oito anos fossem introduzidos alguns sinais de pontuação como ponto final, exclamação, interrogação, reticências, dois pontos, travessão, vírgula, regularidades ortográficas e irregularidades.

Quadro 7: Documentos oficiais x propostas das professoras quanto à aquisição dos conteúdos gramaticais pelas crianças:

	RCNEI	PCELP	PCN	EF 9 anos	Professoras
Fonética					
Encontro Vocálicos	-	-	Conteúdo a ser efetivado	-	Conteúdo a ser introduzido
Encontro Consonantais	-	-	Conteúdo a ser efetivado	-	Conteúdo a ser introduzido
Dígrafos	-	-	Conteúdo a ser efetivado	-	Conteúdo a ser introduzido
Notações Léxicas	-	-	Conteúdo a ser efetivado	-	Conteúdo a ser introduzido
Sílabas	-	Conteúdo a ser efetivado	Conteúdo a ser efetivado	-	Conteúdo a ser introduzido
Acento Tônico	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Ortografia:					
a) Alfabeto	Conteúdo a ser efetivado	Conteúdo a ser efetivado	Conteúdo a ser efetivado	Conteúdo a ser efetivado	Conteúdo a ser efetivado
b) Emprego de certas letras corretamente	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
c) Letra maiúscula e minúscula	-	Conteúdo a ser efetivado	Conteúdo a ser efetivado	-	Conteúdo a ser introduzido
Morfologia					
Substantivo	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Artigo	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Numeral	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Pronome	-	-	-	--	Conteúdo a ser introduzido
Verbo	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Semântica					
Sinônimos	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Antônimos	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Polissemia	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido
Parônimos	-	-	-	-	Conteúdo a ser introduzido

As regularidades ortográficas, de acordo com Morais (2002), correspondem a determinadas regras que permitem definir a forma correta da escrita. O autor diferencia três tipos de regularidades ortográficas: 1) Regularidades diretas (ligadas ao som da letra): P e B, T e D, F e V; 2) As Regularidades contextuais (dependentes de uma determinada situação para ser empregada): R ou RR, G ou GU, C ou QU, J (com A, O e U), Z (inicial), S (com A, O e U inicial), O ou U (final com som de U), E ou I (final com I), M, N, NH, ou ~ (nasalização); 3) Regulares morfológico-gramaticais: a) Substantivos e adjetivos: ESA, EZA, ÊS, L (coletivos), S (adjetivos), C (Sufixo ICE), C ou Ç; b) Flexões verbais: U (3ª pessoa do

singular passado), ãO (3ª pessoa do plural futuro), M (outras formas verbais) e SS (flexões imperfeito subjuntivo).

Morais (2002) define as irregularidades com as que não possuem regras específicas, cabendo ao escritor lembrar-se da maneira correta da escrita ou usar o auxílio do dicionário: som do S, som do G, som do X, H inicial, E, I, O, U (sílabas átonas que não estão em final de palavras) e ditongo com pronúncia reduzida.

As professoras disseram que as questões ortográficas deveriam ser introduzidas ao longo do primeiro ano. O mesmo encaminhamento deveria ser dado aos sinais de pontuação. Ambos eram ensinados principalmente por meio das produções coletivas.

O documento Ensino Fundamental de nove anos para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006) propõe, para o conteúdo de escrita, que a criança saiba compreender o funcionamento do alfabeto e memorizar as convenções letra-som. Ambos os conteúdos haviam sido indicados pelas professoras como necessários de serem adquiridos pelas crianças no primeiro ano.

Pudemos observar que em relação à gramática as professoras incluíram conteúdos anteriormente não citados por elas. Chegamos à conclusão de que, de acordo com o que expressaram nos encontros, as professoras ensinam conteúdos além dos presentes nos documentos oficiais. Pensando numa máxima aprendizagem para a criança, e sendo estes conteúdos de fato lecionados em sala de aula, as crianças têm, no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma gama de conteúdos que as auxiliarão no ano seguinte de sua escolarização.

4.4 – Conhecimento técnico/instrumental e conhecimento para a cidadania

Durante as entrevistas havíamos questionado as professoras sobre os conhecimentos técnicos e para a cidadania que esperavam que seus (suas) alunos (as) desenvolvessem ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Durante os encontros, porém, não foi possível realizar um debate efetivo sobre tais conteúdos. Assim, o que passamos a comentar, ainda que brevemente, são os conhecimentos esperados em cada um dos dois aspectos, por considerá-los de suma importância para os (as) docentes.

Em relação ao conhecimento técnico e instrumental, as professoras apontaram a necessidade de o (a) aluno (a) saber e do docente ensinar: usar o lápis, usar a canetinha, pintar com lápis de cor, usar o pincel. No uso do caderno, consideraram importante: usar a linha, saber quando deve mudar a folha, usar a letra dentro da linha. Em relação à leitura: identificar a numeração de uma página, saber o sentido da leitura/escrita. Em relação à escrita:

usar parágrafos, reconhecer elementos pré-textuais (data, uso de minúsculas e maiúsculas, espaçamento entre palavras). E por fim: Demonstrar conhecimento sobre espaço/lateralidade.

Quanto ao conhecimento para a Cidadania, as professoras citaram que o (a) aluno (a) deveria ser levado (a) a desenvolver atitudes “em relação a si mesmo”: ser seguro; não ter medo de errar; ser crítico; ser independente; saber esperar sua vez e saber se posicionar. Em “relação ao outro”, as crianças deveriam saber, ao final do ano letivo: ouvir; ter respeito (pelos colegas, funcionários da escola, pessoas idosas, as diferenças, regras); ser tolerante; cooperar com o grupo e ajudar os colegas e professores.

Vale ressaltar que mesmo sem o debate realizado em grupo, tais questões valem a pena serem consideradas ao longo do desenvolvimento do trabalho do docente.

Conforme pudemos constatar, as professoras trabalhavam grande parte dos conteúdos apresentados nos documentos oficiais, chegando mesmo a lecionar outros não presentes. Chamou-nos a atenção a forma como as professoras ensinavam tais conteúdos. O fato de conduzirem as atividades levando em conta a contextualização própria para a idade das crianças, bem como suas necessidades e contextos, fazia com que elas realizassem um trabalho de qualidade com as crianças.

Constatamos, ao confrontarmos os conteúdos dos documentos oficiais com as propostas feitas pelas professoras, que elas tinham alta expectativa em relação à aprendizagem de seus (suas) alunos (as), o que nos faz acreditar que é possível desenvolver em turmas de primeiro ano um trabalho que considere os conteúdos da língua materna juntamente com as necessidades das crianças de seis anos.

A seguir, passamos a apresentar as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho iniciamos nossa apresentação discutindo sobre algumas tendências de formação de professores serem voltadas meramente para uma ação instrumental do docente em sala de aula e desconectadas de suas necessidades. Enfatizamos especificamente como vem sendo realizada a formação de professores que trabalham com a língua materna e a construção de uma base de conhecimento sobre ela e como as pesquisas têm colaborado com o saber e o fazer docentes. Relatamos as pesquisas que têm sido realizadas no grupo de pesquisa no qual se insere esta investigação, especificando que este trabalho corresponde a um estudo exploratório que terá continuidade em estudos futuros. Ainda traçamos o interesse por esta investigação que se deu durante o curso de graduação em pedagogia e na pesquisa de iniciação científica.

No primeiro capítulo deste exemplar, mostramos os conteúdos de conhecimento específico da língua materna presentes nos seguintes documentos oficiais: “Referencial Curricular para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), “Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 1988), “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997) e, por fim, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006). Realizamos uma comparação dos conteúdos entre cada um dos documentos e constatamos que o documento da década de 80 apresentava os conteúdos de língua portuguesa de maneira clara, sendo que os da década de 90 não os explicitavam claramente, inclusive combinavam formas e conteúdos. O documento mais recente, por conter artigos de diferentes autores, não apresentava explicitamente os conteúdos para o primeiro ano, cabendo ao autor (a) de cada artigo especificar ou não o conteúdo para a série em questão.

No capítulo seguinte, apresentamos o contexto teórico referente aos conteúdos da língua materna, especificando a concepção de linguagem segundo a lingüística da enunciação que a considera como forma de interação dos seres humanos, sendo por meio dela que cada sujeito se constitui e constitui o outro. Nas relações entre os indivíduos, os enunciados orais e escritos se dão, ao mesmo tempo em que as palavras alheias tornam-se palavras próprias de cada indivíduo. É por meio dos textos – orais e escritos – que as interações se realizam, daí a importância do estudo referente à língua. Sendo a instituição escolar lugar de apropriação de conceitos sobre a língua, apresentamos referenciais que tratam deste aspecto, como: a alfabetização, o letramento, as concepções de leitura, a linguagem oral, o desenho e a linguagem escrita.

No terceiro capítulo, enfatizamos o trabalho com a pesquisa qualitativa tendo como problemática: “Quais conteúdos da língua materna devem estar inseridos no ensino de criança de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?” O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar, nas políticas públicas, a partir da década de 80, os conteúdos específicos da língua materna a serem ensinados às crianças de seis anos de idade e, por meio de um curso de formação de revisão de conteúdos específicos da língua, identificar junto aos participantes, quais conteúdos eram relevantes para o primeiro ano. Para tanto, adotamos a pesquisa colaborativa como meio de permitir a construção do conhecimento por todos os participantes envolvidos na investigação.

No capítulo 3 apresentamos as professoras participantes da pesquisa, assim como a maneira como foram realizadas as entrevistas e os encontros. Participaram das entrevistas dez professoras que lecionavam ou já haviam lecionado para turmas de criança de seis anos. Nesse primeiro momento, questionamos sobre a formação acadêmica, sobre o tempo de experiência na carreira docente, bem como investigamos quais conteúdos elas esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Nas duas primeiras questões obtivemos como dado que noventa por cento das professoras entrevistadas haviam se formado na rede pública de ensino e que dez por cento tiveram a formação inicial numa universidade particular. Quanto ao tempo de experiência na carreira docente, trinta por cento era de professoras iniciantes, a mesma porcentagem correspondia às professoras em meio de carreira, e a maioria, quarenta por cento era constituída de professoras que lecionavam há mais de dez anos.

De posse dos dados das questões específicas para nossa investigação, obtivemos um rol de conteúdos que compôs a segunda etapa de nossa investigação. Nessa etapa, cinco professoras passaram a participar de um Curso de Extensão, com três pesquisadoras, com o intuito de debaterem a respeito dos dados das entrevistas, reelaborá-los conjuntamente, e também debateram sobre dúvidas quanto a determinados conteúdos e quanto a outras questões que permeavam a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, realizamos as análises dos dados apresentados pelas professoras quanto aos conteúdos específicos da língua portuguesa que deveriam ser adquiridos pelas crianças de seis anos de idade até o final do ano letivo. Dentre estes conteúdos, destacou-se a aquisição da escrita e da leitura se dava por meio dos gêneros textuais, com a leitura diária de diferentes textos e manuseio de diferentes portadores textuais. Quanto aos conteúdos coesão, fatores de coerência e gramática, as professoras afirmaram que

deveriam ser introduzidos tanto por meio das leituras quanto pela produção textual – oral e/ou escrita.

Ainda neste capítulo, confrontamos os conteúdos presentes nos documentos oficiais apresentados no primeiro capítulo, com os conteúdos listados pelas professoras. Os resultados apresentados nesta investigação revelaram que as professoras trabalhavam maior número de conteúdos da língua materna que os presentes nos documentos oficiais. O trabalho realizado por elas tinha como objetivo principal desenvolver o processo de aquisição da língua por meio do letramento, sem desconsiderar o contexto de seus (suas) alunos (as), garantindo as brincadeiras no cotidiano da vida escolar. Dos poucos conteúdos que não eram considerados pelas professoras participantes como importantes de serem trabalhados, estava o desenho, anteriormente avaliado por elas apenas como uma forma de expressão da criança. Com o estudo realizado conjuntamente no grupo, passaram a compreender o desenho como precursor da escrita e, portanto, fundamental de ser considerado no processo de aquisição da escrita pelas crianças.

Foi-nos revelado que todo o trabalho realizado pelas professoras se dava por meio dos gêneros textuais, tanto para a aquisição da linguagem oral, da linguagem escrita quanto da leitura. O processo de alfabetização iniciava-se com a aprendizagem das letras, das palavras e pelas produções individuais e coletivas de textos orais e escritos. Os elementos gramaticais eram ensinados pelas docentes, inicialmente considerando a gramática internalizada das crianças, o que não significava a falta de sistematização dos conteúdos escolares a serem adquiridos por elas. Os elementos de coesão e coerência foram apresentados como conteúdos a serem introduzidos ao longo do ano em questão, devendo ser aprofundados em todo o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa colaborativa, realizada sob a forma de curso de formação para as professoras, pôde tratar das necessidades, dúvidas e incertezas sobre determinados conteúdos que as professoras apresentavam e que a princípio pareciam desconhecidos por elas. Mas ao longo dos estudos e debates realizados no grupo de discussão, foram esclarecidos. As visões de cada uma das professoras possibilitaram, como característica no grupo, o debate teórico aprofundado com seriedade para se especificar os conteúdos para o primeiro ano e também compreender as necessidades da infância nesta faixa etária.

Cabe aqui dizer que para a pesquisadora desta dissertação de mestrado, os conhecimentos trazidos pelas professoras nas entrevistas e encontros ensinaram muito mais a ela do que ela às professoras. Os conhecimentos que as docentes trouxeram ao grupo, sendo pelo tempo de experiência na docência ou pelas indagações das professoras iniciantes, fizeram

com que a pesquisadora tomasse conhecimento de muitas vivências, formas e conteúdos a serem lecionados neste novo contexto do Ensino Fundamental de nove anos, que anteriormente a esta investigação eram desconhecidos por ela.

Acreditamos que este estudo tenha sido um passo importante no que diz respeito à demanda das políticas educacionais atuais, ou seja, propor debates sobre a elaboração da proposta curricular, especificamente quanto aos conteúdos de conhecimento específico da língua materna a serem lecionados no primeiro ano. Tema que pretendemos aprofundar em nossos estudos daqui em diante.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinóv). *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinóv). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. 11ª ed.
- BOGDAN, Robert, BIHLEN, Sarem. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRAIT, Beth. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BRANDE, Carla Andréa. *Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita*. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Volume 1: Introdução.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 3: Conhecimento de mundo.
- _____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006*. Brasília, 2006b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm Consultado em 15/10/2007.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 24/2004*. Brasília, 2005. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf.pceb006_05.pdf Consultado em 15/10/2007.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. (p.139-152).

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 36ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1993.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. *Gêneros discursivos e textuais: uma pequena síntese teórica*. Recorte – Revista de linguagem, cultura e discurso: Ano 3, número 5, jul.-dez., 2006.

CUNHA, Alessandra Marques da. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los*. São Carlos: UFSCar, 2004. 173 p. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Profª Drª Claudia Raimundo Reyes.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17).

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANZI, Juliana. *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas*. São Carlos: UFSCar, 2007. 207p. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello.

FREINET, Célestin. *O método natural: I – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e linguagem).

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: Mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

JOLIBERT, Josette. (org.). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994a. vol. I.

JOLIBERT, Josette. (org.). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artmed, 1994b. vol. II.

KATO, Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre o letramento e interação. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). (p.173-203).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaca; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2005. 10 ed.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEMLE, Mirian. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

LOPES, Maria Conceição de Lima. *Produção Textual: uma proposta didática centrada nos aspectos lógico-semânticos da linguagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. p. 61-101

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas/IEL, (23): 71-78, Jan.Jun. 1994.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, Roseli Rodrigues. (org); BENTO, Paulo Eduardo Gomes; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; LUIZ, M. Cecília; REYES, Claudia Raimundo. *Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.

MELLO, Roseli Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *Concepções de professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o ensino da língua*. Caxambu. ANPED. 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; MELLO, Roseli Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *Escola e aprendizagem profissional da docência*. São Carlos, EDUFSCar – COMPED. 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

PAULILO, Maria Angela Silveira. *A pesquisa qualitativa e a história de vida*. http://www.ssrevista.revista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm Consultado em 01/10/2007.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. org. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha das técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992. (Textos CERU. Série 2, n.3). p.13-29.

REYES, Claudia Raimundo. *Construindo histórias por meio da interação: uma prática com produção de textos no Ciclo Básico Continuidade*. São Carlos. PPGE-UFSCar. 1995. (Dissertação de mestrado).

REYES, Claudia Raimundo; MELLO, Roseli Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *A base de conhecimento no ensino de Português: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas*. Campinas. 13º COLE. 2000.

ROJO, Roxane *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. (Artigo entregue aos professores da Rede Municipal de São Carlos, durante o projeto Estudar para Valer/CENPEC) s.d., 8p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau*. 3ed. São Paulo, SE/CENP, 1988. 56p.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (org). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SCHÖN, Donald. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. org. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Psicologia USP, vol.9, n.2, São Paulo, 1998. http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008 Consultado em 10/09/2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas, 2003b. <http://www.anped.org.br> Consultado em fev. de 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª edição. São Paulo: Ícone, 2001.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. *Pesquisa colaborativa: a interação necessária entre o professor e pesquisador*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1996.

VIEIRA, Larissa Freitas. *O processo de significação do desenho infantil*. São Carlos, SP: UFSCar, 2007 (Trabalho de Conclusão de Curso).

TORRES, Rosa Maria. *Tendências da formação docente nos anos 90*. II Seminário internacional. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP. 1998. p.173-191.

TORRES, Rosa Maria. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: *APRENDER para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, 1999. p.99-112. (Documentos en Debate).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P.27-52.

ZACCUR, Edwiges (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Conteúdos de Língua Portuguesa dos Documentos Oficiais

I - Conhecimento específico de conteúdo da língua materna presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Quadro 8: Conteúdos da língua materna no RCNEI separado por eixos

<p>ESCUTAR E FALAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano; - Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa; - Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista; - Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal; - Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor; - Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.
<p>PRÁTICAS DE LEITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros textuais: contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc. - As crianças devem observar materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos; - As crianças devem participar de situações de leitura, mesmo que esta leitura não seja convencional; - As crianças devem reconhecer seu próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
<p>PRÁTICAS DE ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; - Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário; - Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins; - Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna; - Respeito pela produção própria e alheia.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 3: Conhecimento de mundo.

II - Conhecimento específico de conteúdo da língua materna presente na Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau (SÃO PAULO, 1988).

Quadro 9: Conteúdos do Ciclo Básico da PCELP (Antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau):

ATIVIDADES DE LINGUAGEM:

- Expressão e interpretação de vivências através de diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras);
- Conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas;
- Produção de textos diversos;
- Leitura de textos diversos;
- Leitura de obras literárias.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO E OPERAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM:

Observar, comparar e compreender:

a) no que se refere à alfabetização:

- as diferentes formas possíveis de representar uma mesma idéia ou objeto;
- a escrita como representação da fala:
 - a constituição silábica da fala;
 - a constituição alfabética da sílaba;
 - a segmentação da escrita em relação à fala;
 - as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula).

b) no que se refere à produção e interpretação de textos:

- as diferentes interpretações dos textos;
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;
- as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;
- a variação dialetal e seu prestígio social relativo;
- recursos sonoros e rítmicos na prosa;
- recursos sonoros e rítmicos no poema.

c) no que se refere à organização gráfica dos textos:

- entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau. 3ed.* São Paulo, SE/CENP, 1988. 56p.

III – Conhecimento específico de conteúdo da língua materna presente nos Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (BRASIL, 1997).

Quadro 10: Conteúdos do PCN de Língua Portuguesa (Antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau):

<p>VALORES, NORMAS E ATITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões; - Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros; - Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar; - Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos. - Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas; - Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento; - Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências (ainda que com ajuda); - Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar; - Cuidado com os livros e demais materiais escritos; - Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor); - Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica; - Respeito aos diferentes modos de falar.
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS:</p> <p>a) Linguagem oral: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras.</p> <p>b) Linguagem escrita: receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.; anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).</p>
<p>BLOCO DE CONTEÚDOS (formas e usos):</p> <p>a) Língua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas; - Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada; - Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade; - Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte; - Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos; - Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso; - Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda); • Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda). <p>b) Língua escrita:</p> <p>b.1) Prática de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta de textos lidos pelo professor; - Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda); - Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.);

- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente;
- Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.;
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
 - manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
 - socialização das experiências de leitura.

b.2) Práticas de produção de texto:

- Considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
- Introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
 - o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
 - a separação entre palavras;
 - a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;
 - a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas;
 - a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
 - o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas;
- Introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos:
 - a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.;
- Utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

IV – Conhecimento específico de conteúdo da língua materna presente no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

Quadro 11: Conteúdo da língua materna do documento de seis anos para o primeiro ano:

- | |
|---|
| <p>a) Sobre a escrita alfabética:</p> <ul style="list-style-type: none">- compreender o funcionamento do alfabeto;- memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado;- conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita;- compreender e se apropriar dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções. <p>b) Produção e recepção de textos orais e escritos:</p> <ul style="list-style-type: none">- escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários;- produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes;- leitura e escrita espontânea de texto diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita;- participação em jogos e brincadeiras com a linguagem;- entre muitas outras possíveis. <p>c) Uso de diferentes tipos de textos:</p> <ul style="list-style-type: none">- textos da <i>ordem do narrar</i>, que seriam aqueles destinados à recriação da realidade, tais como contos, fábulas, lendas;- textos da <i>ordem do relatar</i>, que seriam aqueles destinados à documentação e à memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos;- textos da <i>ordem do descrever</i> ações, que seriam os que se destinam a instruir como realizar atividades e a prescrever e regular modos de comportamento, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos;- textos da <i>ordem do expor</i>, destinados à construção e à divulgação do saber, tais como notas de enciclopédia, artigos voltados para temas científicos, seminários, conferências; e- os textos da <i>ordem do argumentar</i>, que se destinam à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação (p.72). |
|---|

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA TEREZA

1. Entrevista 5: Professora Tereza
2. Ângela: A primeira questão refere-se a como se deu sua formação?
3. Tereza: Eu fiz curso normal, magistério normal que era equivalente ao colegial, depois eu fiz pedagogia numa universidade pública.
4. Ângela: E quanto tempo você leciona?
5. Tereza: 25 anos!
6. Ângela: Gostaria de lhe perguntar sobre quais conhecimentos sobre a língua portuguesa você espera que as crianças saibam assim que chegam ao primeiro ano do ensino fundamental?
7. Tereza: Que tenham uma boa oralidade, que numa história que você conte, a criança descubra e que consiga relatar a história fiel ao texto e que tenha criatividade, que ela também consiga entender o que foi dito e consiga ultrapassar também esse limite e relacionar isso com alguma coisa de sua vida, algo assim.
8. Ângela: E quais conhecimentos você espera que as crianças saibam ao sair do primeiro ano?
9. Tereza: Eu sou um pouquinho exigente em termo de aprendizagem...[...] Na escola em que leciono, as crianças já têm uma vivência grande de texto, de livro, um repertório grande, a maioria dos pais são pais leitores que têm livros e que estimulam a leitura. Então elas já vêm querendo aprender a ler e a escrever, o que faz ir ao encontro daquilo que eu também quero ensinar, então logo no começo a gente trabalhou muito ... a maioria das crianças já vinham de escolas de educação infantil. Conheciam o alfabeto, quase todas. Então o trabalho que eu tive no começo foi para relacionar o som com a letra, então alguns tinham, às vezes estava assim latente, mas eles não percebiam que tinham, mas com pequeno trabalho, tem criança que com um mês ficou alfabético [...] a gente fez isso brincando. A criança já estava com um preparo muito bom, então para ela se tornar alfabética, para estar alfabetizada foi assim num instantinho que elas começaram, e ainda tem criança na sala que não conseguiu a base, tenho acho que duas crianças, o resto está...
10. Essas duas, eles reconhecem as letras, relacionam som, mas ainda têm um pouquinho de dúvidas, tem uma menina que tem hora que ela está alfabética, tem hora que ela coloca uma porção de letras. Até essa semana, teve uma atividade que me chamou a atenção. Algumas palavrinhas ela escrevia da forma...
11. Ângela: Convencional...
12. Tereza: Convencional, as outras ela colocava uma porção de letras ainda, tem aquela recaída, mas a maioria está lendo e escrevendo tudo...
13. Ângela: Você já tem a intenção que elas saiam do primeiro ano lendo e escrevendo?
14. Tereza: Já, já... Acho que elas têm capacidade. Então se eu perder isso, eu estou desperdiçando o que elas têm de bom. Então eu não estou dando muito tempo, eu estou percebendo que elas vão indo e eu vou indo, elas aceleram e eu vou acelerando, não que eu estou acelerando, de uma forma geral você as acelera e elas se aceleram...
15. Ângela: Você espera, então, que elas saiam já escrevendo e apenas palavras ou textos?
16. Tereza: Elas já estão escrevendo texto. A maioria está escrevendo textos.
17. Ângela: No texto você espera que seja trabalhado qual conteúdo?
18. Tereza: Que tenha sentido. Que tenha coesão e coerência. Pontuação não. Elas já questionam. Tem um menininho que pergunta: - Mas esse S está com o som de Z? Então elas percebem essas irregularidades. Elas percebem, elas têm muito assim, são muito espertas no sentido de perceber, sabe? A maioria pergunta. Elas são curiosas. Eu quero que elas saibam ler, que sejam independentes na escrita, que elas saibam se virar, procurar perceber as irregularidades. Eu acho que dá para trabalhar com essa

- turma.
19. Ângela: E com relação ao desenho, como você o considera em sala de aula?
 20. Tereza: Eu trabalhei muito a representação por meio do desenho. Todos os dias eu faço uma leitura e elas representam por meio do desenho. Elas utilizam muito o desenho ainda, elas adoram desenhar. A maioria adora desenhar e nos desenhos elas já colocam palavras. Elas estão usando o desenho com o texto e o texto com o desenho, então elas colocam a fala do personagem lá dentro do balãozinho, elas colocam embaixo.
 21. Ângela: Você trabalha com vários tipos de textos. Então pelo que você está dizendo trabalha com história em quadrinhos também...
 22. Tereza: Trabalho porque aqui na escola cada criança recebe um exemplar de uma revistinha em quadrinhos da instituição. Então toda a semana elas recebem, lêem e fazem as atividades contidas no gibi.
 23. Ângela: Quais são os tipos de leitura que você realiza em sala de aula?
 24. Tereza: Então é que eu esqueci de trazer, de pedir para o menininho deixar o caderninho de texto. Como as crianças não têm livro didático, nenhum, nem português, nem matemática, nem nada, então nós utilizamos um caderno onde eu vou selecionando texto e nesse caderno eu coloco poesia, coloco texto narrativo, fábula, coloco tudo que eu posso neste caderno. Coloco os numerais. Essa coisa numérica, o quadro de numerais, todas as letras do alfabeto, textos informativo, esse caderno as crianças manuseiam como se fosse o livro didático...
 25. Ângela: E você espera que elas saibam diferenciar esses gêneros, se são narrativos, por exemplo?
 26. Tereza: Eu já trabalho. Cada vez que a gente coloca o texto, a gente lê. Eu pergunto qual é a utilidade daquele texto. Para que serve? Têm piadas, tem um porção de textos bem variados. Depois eu vou pegar um caderno de texto para você ver.
 27. Ângela: Em relação à escrita, você chega a pedir para que elas escrevam, por exemplo, uma fábula, com sua estrutura?
 28. Tereza: Elas não sabem ainda a estrutura dos textos. Elas observam ali, mas na hora de escrever, o que eu estou pedindo de produção de texto é muito pequeno neste sentido. Outro dia, dei um texto sobre a vaca, e aí nós trabalhamos a vaca. Qual a utilidade da vaca? Elas fizeram um texto informativo sobre a vaca. Depois eu dei uma figura da vaca e elas tinham que escrever alguma coisa sobre a ela. Então a gente vê as palavras que não foram utilizadas no grupo, eles utilizaram...a vaca é um herbívoro. Como escreve herbívoro? Então elas foram escrevendo: a vaca mama, a vaca dá leite. É assim, eu pego o texto e vejo se tem sentido. Elas não sabem ainda a estrutura...
 29. Ângela: Você não tem essa preocupação da estrutura do texto para o primeiro ano?
 30. Tereza: Por enquanto só para observar, mas para escrever eu ainda não estou exigindo que eles usem a estrutura certa, até mesmo porque eu ainda não trabalhei rima, só na observação. Por exemplo, eu pego um texto e reflito em cima, olha essa palavra combinou com essa e tal. Para escrever ainda não, são pequenos eu acho ainda.
 31. Ângela: E em relação às letras, você trabalha com a letra...
 32. Tereza: Bastão...Teve uma mãe que veio de outra cidade e falou que sua criança [...] frequentou uma escola que já ensinava letra de mão. Eu expliquei porque a gente escrevia ainda com a letra bastão...
 33. Ângela: Você tem a intenção de pedir a letra cursiva?
 34. Tereza: As crianças estão querendo. Dizem: Minha mãe ensinou a escrever assim. Você pega o caderno das crianças e só tem letra bastão, eu só escrevo com letra bastão na lousa, mas eles passam para a letra de mão sozinhos...
 35. Eu explico para os pais porque a gente usava a letra bastão, falei na reunião porque a gente usa a letra bastão. Porque a letra é separada, dá para ver cada letrinha na escrita.

Porque na medida que a criança está alfabetizada ela mesma vai passando para a letrinha cursiva, ela vai percebendo, mas quando ainda não conhecem, não está alfabetizada, é difícil...

36. Ângela: E não só em relação à letra, em relação à expectativa, os pais esperam que saiam lendo e escrevendo?
37. Tereza: Muitos querem. A maioria. Os pais da escola são exigentes. Você faz reunião de pais falta um, dois...Também ajudam nas tarefas de casa e fazem até mais. Tem todo um trabalho por trás, a gente percebe, quando tem alguma criança que não está acompanhando, a gente chama a mãe, orienta como que poderia estar auxiliando a criança. Porque senão, ela vai ficando dentro da sala...eu sozinha, com 30. Não tem professor de educação física, não tem nada. Então eu não tenho um momento individual para trabalhar individualmente com a criança.
38. Ângela: Você dá aula de educação física, mas em todas as séries são assim?
39. Tereza: Todas as séries, então a gente fica 4 horas com a criança só, mas as quatro horas têm que valer por 5...
40. Ângela: Na outra escola (pública) em que você trabalha, você leciona para qual ano?
41. Tereza: No segundo ano.
42. Ângela: Então você tem bem essa visão de como eles têm que chegar no segundo ano?
43. Tereza: E lá eu tenho infelizmente, eu tenho uma turma que está além deles, mas tem criança que está aquém, o que me angustia de uma forma que você não imagina...
44. [...]
45. Ângela: Em relação à formação para a cidadania o que você espera que elas saibam até ao final do ano?
46. Tereza: Eu trabalho muito assim a cooperação, o respeito, que é uma idade que está muito egocêntrico ali, o que é meu é meu! A gente trabalha em grupo, tem muita atividade que é individual, outras atividades são em grupo. Porque assim, duas ou três vezes dias da semana a gente trabalha jogos, dois dias é massinha, alguma atividades lúdicas, né? Durante a semana tem as atividades de leitura, tem os livrinhos que eu tenho, tem a sala de leitura que eles levam os livrinhos para casa e a gente trabalha muito assim a cooperação. Então todo dia tem o ajudante, tem que estar ajudando os outros, tem que estar ajudando a professora. Então hoje teve o jogo e eles fizeram um pouco de bagunça, derrubaram, aí a gente analisa no final da aula, o que deu errado? Eles mesmos falam: - O fulano fez isso me atrapalhou.
47. Sabe a gente trabalha muito neste sentido. Porque eu falo que aqui é um espaço de aprendizagem. Tem hora que a gente vai brincar, tudo bem, mas tem hora que é de aprendizagem e não pode atrapalhar. A gente trabalha algumas atividades no sentido de estar pensando no sentido das diferenças, do próximo, do velho, sabe essas coisas. A gente trabalha muito mais na oralidade, às vezes quando surge um texto...
48. Ângela: Elas chegam a recontar histórias?
49. Tereza: Sim elas contam, tem um repertório bom, elas são muito falantes, falam , têm os mais tímidos, tem os mais extrovertidos, mas a maioria é falante...
50. Ângela: Bom eu acho que é isso Tereza, muito obrigada.
51. (explicação sobre a pesquisa)
52. A professora depois mostrou à pesquisadora os cadernos de algumas crianças.

APÊNDICE C - Materiais

Material 1 – Conhecimentos demonstrados pelas professoras

Neste primeiro momento apresentaremos nos quadros 1, 2 e 3, conforme dados apresentados nas entrevistas realizadas com as professoras, os conteúdos sobre a língua materna que os alunos devem saber assim que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Quadro 1: Conhecimento Específico (INICIAL)

Oralidade	Desenho	Leitura	Escrita	Letramento
Apresentar todos os fonemas da fala	Expressar-se pelo desenho		Distinção de letras e números	
Comunicar			Conhecer o alfabeto	
Expressar				
Relacionar a história com algo de sua vida				
Contar experiências vividas fora da escola				

Quadro 2: Conhecimento Técnico e Instrumental (INICIAL)

Usar da letra bastão
Desenhar sem modelo
Desenhar com canetinha
Pintar com lápis de cor
Fazer pseudoleitura
Conhecer o sentido correto da escrita

Quadro 3: Conhecimento para formação da cidadania (INICIAL))

Trabalhar em grupo

Neste segundo momento apresentaremos nos quadros 4, 5 e 6, conforme dados apresentados nas entrevistas realizadas com as professoras, os conteúdos sobre a língua materna que os alunos devem saber assim que concluem o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Quadro 4: Conhecimento Específico (FINAL)

Oralidade	Desenho	Leitura	Escrita	Letramento
- Boa argumentação; - Conte fatos; - Organização Temporal; - Diferenciar alguns gêneros	Expressar-se pelo desenho	- De diferentes textos: Parlendas, dramatização, contos de fadas, receita, teatro, lista de supermercado, anúncios, propagandas, histórias em quadrinhos, poesia, texto narrativo, fábulas, textos informativos, piadas, cantigas, músicas bilhetes.	- Diferenciar fonemas de grafemas; - Relacionar som com a letra; - Saiba as letras; - Saiba o alfabeto; - Diferencie letras de números; - Reconhecendo seu próprio nome; - Textos; - Textos com coesão; - Textos com coerência; - Ortografia de palavras conhecidas (CH, RR) e (S e Z); - Diferenciar gêneros: Parlendas, dramatização, contos de fadas, receita, teatro, lista de	- Pegar livro na biblioteca; - Idas às bancas de jornal; - Ir ao teatro; - Idas à biblioteca.

			supermercado, anúncios, propagandas, histórias em quadrinhos, poesia, texto narrativo, fábulas, textos informativos, piadas, cantigas, músicas bilhetes.	
--	--	--	--	--

- Portadores textuais: livros, uso do computador, uso de materiais da internet, cd de histórias, revistas, dicionários, catálogos de livros, lista telefônica.
- Outros pontos relatados: pesquisas, jogos, massinhas, uso de textos significativos para os alunos.
- Forma: Comparações de versões, retomar histórias quando contadas em partes, troca de correspondências .

Quadro 5: Conhecimento Técnico e Instrumental (FINAL) – que as crianças sejam capazes de:

Usar o lápis
Usar a canetinha
Pintar com lápis de cor
Usar o pincel
Traçar as letras
Usar o caderno
Usar a linha do caderno
Saber quando devem mudar a folha do caderno
Usar a letra dentro da linha
Usar a margem do caderno
Identificar numeração de página
Saber o sentido da escrita
Usar parágrafos
Usar letra bastão
Usar letra cursiva
Reconhecer elementos pré-textuais (data, uso de minúsculo e maiúsculo, espaçamento entre palavras)
Demonstrar conhecimento sobre espaço/lateralidade/tempo/lateralidade

Quadro 6: Conhecimento para formação da cidadania (FINAL) – espera-se que o aluno saiba:

SER	Em relação a sim mesmo	Seguro; Não tenha medo de errar; Crítico; Independente; Esperar sua vez; Posicione-se; Consiga negociar; Imaginativo; Criativo; Lide com situações frustrantes; Tenha seus direitos preservados e mantidos; Tenha direito de dar sua opinião e dos cuidados para seu crescimento.
	Em relação a outro	Ouvir; Respeito (colegas, funcionários da escola, pessoas idosas, as diferenças, regras); Tolerante; Coopere em grupo; Ajude os colegas e professores.

Material 2

Segue abaixo, reformulações de conteúdos sobre o conhecimento específico da língua materna que alunos de 1º ano do ensino fundamental devem saber ao terminar o ano letivo, apresentados pelas professoras:

Quadro 1: Conhecimento de Conteúdo Específico (FINAL)

Oralidade	Desenho	Leitura	Escrita	Letramento
Argumentação		Gêneros	Fonética a) fonemas b) grafemas c) vogais d) consoantes e) dígrafos	Gêneros
Organização temporal			Ortografia a) Alfabeto	
Detalhamento de fatos			Gêneros textuais	
			Textos a) Coesão b) Coerência	

* Argumentação: Expressar, qualidade da organização do pensamento, debater um assunto, rebater um assunto, se fazer entender;

** Detalhamento de fatos: Detalhar, com seqüência, início, meio e fim, espaço/tempo, cenário.

Material 3

(Material para discutir conteúdos da gramática e das falas das professoras)

I - FONÉTICA

1 – FONEMAS

- a) Classificação dos fonemas:
- vogais e semivogais;
 - consoantes;
- b) encontros vocálicos:
- ditongo;
 - tritongo;
 - hiato;
- c) encontros consonantais (br, bl, bs, bt, cr, cl, cç, dr, fl, fr, gl, gr, gm, gn, pl, pn, ps, pr, pt, tl, tr, vr, etc);
- d) dígrafo (ch, lh, nh, rr,ss, gu, qu,sc,sc, xc);
- e) Notações léxicas:
- acento grave, acento agudo, circunflexo, til, cedilha, trema, apóstrofo, hífen.

2 – SÍLABAS

- a) Divisão silábica – translineação (passagem de uma linha a outra);
- b) acento tônico.

3 – Ortoépia (ocupa-se da pronúncia das palavras)

- a) emissão das vogais e grupos vocálicos;
- b) emissão dos fonemas consonantais.

4 – ORTOGRAFIA

- a) Alfabeto;
- b) Empregos de certas letras:
- h;
 - g e j;
 - fonema /s/: c, ç; s; ss; sc, sc;
 - emprego de s com valor de z;
 - emprego x;
 - emprego do dígrafo ch;
 - Uso de maiúsculas e minúsculas
- c) Sinais de pontuação:
- emprego de vírgula;
 - dois pontos;
 - ponto final;
 - ponto de interrogação;
 - ponto de exclamação;
 - reticências;
 - travessão.

II – MORFOLOGIA

- a) Substantivo: gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (aumentativo e diminutivo);
- b) Artigo;
- c) Adjetivo: gênero (uniforme e biforme) número (singular e plural) grau comparativo (igualdade, superioridade, inferioridade);
- d) Numeral;
- e) Pronome:
 - pessoais (reto: eu, tu, ele, nós, vós eles – oblíquo: me, mim, comigo etc);
 - pessoais associados a verbos terminados em –r, -s, ou –z, os pronomes o, as, os, as assumem, lo, la, los, las;
- f) Verbo: tempo (presente, passado, futuro) modo (indicativo) conjugações.

III - SEMÂNTICA

- a) Sinônimos;
- b) Antônimos.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa: com numerosos exercícios*. 36 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1993.

Material 4 – DISCUSSÃO SOBRE A ORTOGRAFIA

MORAES, Artur Gomes. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ed. Ática.

REGULARES DIRETAS
P e B T e D F e V
REGULARES CONTEXTUAIS
R ou RR G ou GU C ou QU J (c/ A, O e U) Z (inicial) S (c/ a, o e U inicial) O ou U (final c/ som de U) E ou I (final c/ I) M, N, NH, ou ~ (nazalização)
REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAI
Substantivos e adjetivos
ESA EZA ÊS L (coletivos) S (adjetivos) C (sufixo ICE) C ou Ç
Flexões verbais
U (3ª p.sing.pastado) ÃO (3ª p.plural futuro) M (outras formas verbais) SS (flexões imperfeito subjuntivo)
IRREGULARIDADES
Som do S Som do G Som do Z Som do X H inicial E, I, O, U (sílabas átonas q ã estão no final de palavras) Ditongo c/ pronúncia reduzida

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ed. Ática.

Quadro 1: Uma letra representando diversos sons, segundo a posição:

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[i]	e	Posição final	padre, morte
[u]	o	Posição final	amigo
[aberto] [fechado]	e	Posição não-final	pedra dedo
[aberto] [fechado]	o	Posição não final	cova boca

Quadro 2: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição:

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, gula paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	pino vale, corre
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua falo, amigo
[r]	rr r r	Intervocálico Antes de consoante n Início de palavra	carro honra, Henrique rua, rato
[]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu qu cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu
[gu]	gü gu	Diante de e, i Outras	agüenta, sagüi água, agudo

Quadro 3: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos (relações de concorrência):

Fone (som)	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u Intervocálico diante de e, i Diante de a, o, u precedido por consoante Diante de e, i precedido por consoante Diante de consoante Fim de palavra e diante de consoante ou pausa	ss ç sc ss c sc s ç s ç s x s z	passa roça cresça posseiro roceiro piscina balsa calça persegue percebe espera, testa expectativa, texto funis, mês atriz, vez
[]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha taxa
[]	Diante de vogal	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
[]	Início de palavra	nenhuma h	ora, ovo hora, homem

- Outro exemplo da correspondência não-biunívoca entre som e letra é o de palavras terminadas pelo som de [s] - seja este som representado, na escrita, pelas letras s ou z. Neste contexto fonético, todas as vogais tônicas localizadas na última sílaba predispõem-se à ditongação, como por exemplo em: vez [veis], fez [feis], luz [luis], três [treis], rapaz [rapais], faz [fais] etc.

- Há também o exemplo da monotongação :

Pedreiro (pedrero); padeiro (padero); faxineira (faxinera); barbeiro (barbero) etc.

Ou em outras como:

Peixe (pexe); abaixo (abaxo); cadeira (cadera); carteira (cartera) etc.

Nos verbos:

Jogou (jogo); ficou (fico); pulou (pulo); olhou (olho).

- Nos verbos no infinitivo geralmente ocorre a retirada do r final:

Jogar – joga

Ficar – fica

Pular – pula

Comer – come

Fugir – fugi

Material 5 - Gêneros Textuais levantados no grupo e separados por categorias que esperam que as crianças adquiram estes gêneros:

	Escutar	Produzir Oralmente	Reproduzir Oralmente	Reescrita	Escrita livre	Escrita coletiva
Adivinhas						
Agenda (texto narrativo)						
Anúncios						
Bilhetes						
Biografias						
Calendários						
Cantigas/músicas						
Cartas						
Cartazes						
Cartões						
Causos						
Chavões						
Conferências/seminários						
Contos de fadas						
Contos de folclore						
Contos infantis						
Contos maravilhosos						
Contos regionais						
Convites						
Dedicatórias						
Diário (texto narrativo)						
Ditados populares						
Entrevistas						
Fábulas						
Ficção						
Folhetos						
Histórias em quadrinhos						
Imagens/fotos						
Lendas						
Listas						
Parlendas						
Piadas						
Placas						
Poesias						
Propagandas						
Provérbios						
Quadrinhas						
Recados						
Receitas						
Regras de jogos						
Relatos de experiências						
Relatos históricos						
Rótulos						
Saudações						
Símbolos						
Tabelas/gráficos						
Textos informativos						
Textos Teatrais						
Tirinhas						
Trava-línguas						
Trovas						
Verbete de dicionários						

Material 6 - Textos para trabalhar a coesão e coerência:

(1)

Maroca viu a barata.

A barata comeu a abóbora.

A abóbora era amarela.

Lauro matou a barata.

(No reino da alegria, p.49)

(2)

Era uma vez uma bela ador mesida que

chamava Elizabete apareceu umbripi

abechou tivagarinho e os sete anãodimirarão

é lalevãotou e falou quei é você eu sou

o bripi um bripi o bripi flou

euquérocaza comvoce eu tabeiquéro cazar

comvoce viverão fezes para sebre

nocasté lo cazarão prasebre

(José Luiz – produzido por um aluno da primeira série de uma escola estadual, na periferia de Campinas/SP).

(2') Texto reescrito:

Era uma vez uma bela adormecida que chamava Elizabete.

Apareceu um príncipe, a beijou devagarinho os sete anões admiraram e ela levantou e falou:

- Quem é você?

- Eu sou o príncipe.

- Um príncipe!

O príncipe falou:

- Eu quero casar com você.

- Eu também quero casar com você. Viveram felizes para sempre no castelo. Casaram para sempre.

Textos tirados do livro: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2001.

Material 7 - Conteúdos específicos da língua materna a serem desenvolvidos ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos na visão das professoras do grupo:

I – EXPRESSÃO:

- 1 – Oral;
- 2 – Desenho.

II – ORALIDADE:

II – A - Conteúdos que o (a) aluno (a) deve desenvolver:

1 – Argumentação (Expressar, qualidade da organização do pensamento, debater um assunto, rebater um assunto, se fazer entender);

2 – Detalhamentos de fatos/Organização temporal (Detalhar com seqüência, início, meio e fim, cenário);

3 – Gêneros textuais

3.1 – Conteúdos que os alunos são capazes de produzir oralmente:

- Adivinhas;
- Anúncios;
- Bilhetes;
- Cartas;
- Cartões;
- Convites;
- Conferências e seminários
- Entrevistas;
- Fábulas;
- Listas;
- Piadas (ainda que não faça sentido);
- Recados;
- Receitas;
- Regras de jogos;
- Relatos de experiências;
- Verbete de dicionário (invenção de verbete pelas crianças).

3.2 – Conteúdos possíveis da criança reproduzir oralmente:

- Adivinhas;
- Agenda (texto narrativo);
- Anúncios;
- Bilhetes;
- Cantigas/músicas;
- Causos;
- Contos de fadas;
- Contos de folclore;
- Contos Maravilhosos;
- Contos regionais;
- Ditados populares;
- Entrevistas;
- Fábulas;
- Lendas;
- Parlendas;
- Piadas;
- Poesias;
- Propagandas;
- Quadrinhas;
- Recados;
- Receitas;
- Regras de jogos;
- Textos informativos;
- Textos teatrais;
- Trava-línguas;
- Verbete de dicionário (invenção de verbete pelas crianças);

4 – Textos:

4.1 - Coesão;

4.2 – Coerência (conteúdo introdutório):

a) Conhecimento lingüístico;

b) Conhecimento de mundo;

c) Conhecimento partilhado;

d) Inferências;

- e) Fatores pragmáticos;
- f) Situacionalidade;
- g) Intencionalidade e aceitabilidade;
- h) Informatividade;
- i) Focalização;
- j) Intertextualidade;
- k) Relevância.

II – Conteúdos que o (a) professor (a) deve desenvolver de acordo com a necessidade da turma:

1 – Fonética:

a) Fonemas:

a.1) Classificação dos fonemas:

- vogais e semivogais;
- consoantes.

a.2) Encontros vocálicos:

- Ditongo;
- Tritongo;
- Hiato.

a.3) encontros consonantais:

- | | | |
|-------|-------|--------|
| • br; | • fr; | • os; |
| • bl; | • gl; | • pr; |
| • bs; | • gr; | • pt; |
| • bt; | • gm; | • tl |
| • cr; | • gn; | • tr; |
| • cl; | • mb; | • vr; |
| • cç; | • mp; | • etc. |
| • dr; | • pl; | |
| • fl; | • pn; | |

a.4) dígrafo:

- | | | |
|-------|-------|-------|
| • ch; | • rr; | • qu; |
| • lh; | • ss; | • sc; |
| • nh; | • gu; | • xc |
| • . | | |

b – Ortoépia:

b.1) Emissão das vogais e grupos vocálicos;

b.2) Emissão dos fonemas consonantais;

III – LEITURA

1 – Ortografia:

a) Sinais de pontuação (Professoras ensinam tais conteúdos durante a leitura feita para as crianças):

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| • Emprego de vírgula; | • Ponto de exclamação; |
| • Dois pontos; | • Reticências; |
| • Ponto final; | • Travessão. |
| • Ponto de Interrogação; | |

2 – Gêneros textuais:

A – Leitura realizada pelo (a) aluno (a) (ainda que não convencionalmente):

- Adivinhas;
- Agenda (texto narrativo);
- Anúncios;
- Bilhetes;
- Biografia;
- Calendários;
- Cantigas/músicas;
- Cartões;
- Conferências e seminários;
- Contos de fadas;
- Contos de folclore;
- Contos infantis;
- Contos maravilhosos;
- Contos regionais;
- Convites;
- Dedicatórias;
- Diário (texto narrativo);
- Ditados populares;
- Entrevistas;
- Fábulas;
- Ficção;
- Histórias em quadrinhos;
- Lendas;
- Listas;
- Parlendas;
- Piadas;
- Placas;
- Poesias;
- Propagandas;
- Provérbios;
- Quadrinhas;
- Recados;
- Receitas;
- Regras de jogos;
- Relatos de experiências;
- Relatos históricos;
- Saudações;
- Símbolos;
- Textos informativos;
- Textos teatrais;
- Tirinhas;
- Trava-línguas;
- Trovas;
- Verbetes de dicionários.

B – Leitura realizada pelo (a) professor (a) ou outra pessoa:

- Adivinhas;
- Agenda (texto narrativo);
- Anúncios;
- Bilhetes;
- Biografia;
- Calendários;
- Cantigas/músicas;
- Cartões;
- Conferências e seminários;
- Contos de fadas;
- Contos de folclore;
- Contos infantis;
- Contos maravilhosos;
- Contos regionais;
- Convites;
- Dedicatórias;
- Diário (texto narrativo);
- Ditados populares;
- Entrevistas;
- Fábulas;
- Ficção;
- Histórias em quadrinhos;
- Lendas;
- Listas;
- Parlendas;
- Piadas;
- Placas;
- Poesias;
- Propagandas;
- Provérbios;
- Quadrinhas;
- Recados;
- Receitas;
- Regras de jogos;
- Relatos de experiências;
- Relatos históricos;
- Saudações;
- Símbolos;
- Textos informativos;
- Textos teatrais;
- Tirinhas;
- Trava-línguas;

- Trovas;
- Verbetes de dicionários.

IV – ESCRITA

1 – Fonética:

a) Fonemas:

a.1) Encontros vocálicos:

- Ditongo;
- Tritongo;
- Hiato.

a.3) encontros consonantais:

- | | | |
|-------|-------|--------|
| • br; | • fr; | • os; |
| • bl; | • gl; | • pr; |
| • bs; | • gr; | • pt; |
| • bt; | • gm; | • tl |
| • cr; | • gn; | • tr; |
| • cl; | • mp; | • vr; |
| • cç; | • np; | • etc. |
| • dr; | • pl; | |
| • fl; | • pn; | |

a.4) dígrafo:

- | | | |
|-------|-------|-------|
| • ch; | • rr; | • qu; |
| • lh; | • ss; | • sc; |
| • nh; | • gu; | • xc |

a.5) Notações léxicas:

- | | |
|-----------------|------------|
| • acento grave; | • til; |
| • acento agudo; | • cedilha; |
| • circunflexo; | • hífen. |

b) Sílabas:

b.1) Divisão silábica – translineação (passagem de uma linha para outra);

b.2) Acento tônico.

c) Ortografia:

c.1) Alfabeto;

c.2) Emprego de certas letras:

- | | |
|--------------------|--------------------------------|
| • p; | • r ou rr; |
| • b; | • g ou gu; |
| • t; | • c ou qu; |
| • d; | • z (inicial); |
| • f; | • fonema /s/: c, ç, s, ss, sc; |
| • g; | • emprego de s com valor de z; |
| • j (com A, O, U); | |

- emprego de x;
- emprego de ch;
- s (com a, o, u inicial);
- o ou u final;
- m, n, nh ou ~.

c.3 – Letra maiúscula e minúscula:

- algumas professoras ensinam desde o início do primeiro ano;
- algumas ensinam após a criança estar alfabética.

2 – Morfologia (as professoras ensinam em produções de textos coletivos):

a) Substantivo:

- gênero (masculino e feminino);
- número (singular e plural);
- grau (aumentativo e diminutivo).

b) Artigo;

c) Adjetivo:

- gênero (uniforme e biforme);
- número (singular e plural);
- grau comparativo (igualdade, superioridade, inferioridade);

d) Numeral;

e) Pronome:

- pessoais (reto: eu, tu, ele, nós, vós eles – oblíquo: me, mim, comigo etc);
- pessoais associados a verbos terminados em -r, -s, ou -z, os pronomes o, as, os, as assumem, lo, la, los, las;

f) Verbo: tempo (presente, passado, futuro) modo (indicativo) conjugações.

3 – Semântica (as professoras ensinam em produções de textos coletivos):

a) Sinônimos;

b) Antônimos;

c) Polissemia (vários sentidos das palavras);

d) Parônimos (palavras parecidas na pronúncia e escrita).

4 – Gêneros Textuais:

A – Reescrita:

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| • Adivinhas; | • Fábulas; |
| • Anúncios; | • Lendas; |
| • Bilhetes; | • Parlendas; |
| • Cantigas/músicas; | • Piadas; |
| • Causos; | • Poesias; |
| • Contos de fadas; | • Quadrinhas; |
| • Contos de folclore; | • Recados; |
| • Contos infantis; | • Receitas; |
| • Contos maravilhosos; | • Regras de jogos; |
| • Contos regionais; | • Trava-línguas; |
| • Ditados populares; | • Verbete de dicionários. |

B – Escrita Livre, realizada pelo aluno, ainda que não convencionalmente:

- Adivinhas;
- Agenda (texto narrativo);
- Anúncios;
- Bilhetes;
- Cartas;
- Cartões;
- Convites;
- Listas;
- Piadas;
- Placas;
- Poesias;
- Quadrinhas;
- Recados;
- Receitas;
- Regras de jogos;
- Relatos de experiências;
- Símbolos;
- Verbete de dicionários.

C – Escrita coletiva (professor/a com alunos/as):

- Adivinhas;
- Anúncios;
- Bilhetes;
- Cantigas/músicas;
- Cartas;
- Cartazes;
- Cartões;
- Causos;
- Contos de fadas;
- Contos de folclore;
- Contos infantis;
- Contos maravilhosos;
- Contos regionais;
- Convites;
- Ditados populares;
- Entrevistas
- Fábulas;
- Lendas;
- Listas;
- Parlendas;
- Piadas;
- Poesias;
- Quadrinhas;
- Recados;
- Receitas;
- Regras de jogos;
- Relatos de experiências;
- Relatos históricos;
- Tabelas/gráficos;
- Textos informativos;
- Trava-línguas;
- Trovas;
- Verbetes de dicionários.

5 – Textos:

5.1 - Coesão:

5.2 – Coerência (fatores a serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental):

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| a) Conhecimento lingüístico; | f) Intencionalidade e aceitabilidade; |
| b) Conhecimento de mundo; | g) Informatividade; |
| c) Conhecimento partilhado; | h) Focalização. |
| e) Situacionalidade; | |

V – PORTADORES TEXTUAIS:

- Agenda;
- Cd;
- Computador;
- Diário;
- Dicionário;
- Dvd;
- Enciclopédia;
- Gibi;
- Jornal;
- Lista telefônica;
- Livros;
- Portifólio;
- Rádio;
- Revista;
- Tv;

Material 8 - CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PROPOSTOS POR DOCUMENTOS OFICIAIS:

Documento 1: Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau*. 3ed. São Paulo, SE/CENP, 1988. 56p.

Quadro 1: Conteúdos a serem trabalhados no Ciclo Básico (Antiga 1ª série e 2ª série do 1º grau):

ATIVIDADES DE LINGUAGEM
Expressão e interpretação de vivências através de diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras).
Conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas.
Produção de textos diversos.
Leitura de textos diversos.
Leitura de obras literárias.
ATIVIDADES DE REFLEXÃO E OPERAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM
Observar, comparar e compreender:
a) no que se refere à alfabetização:
- as diferentes formas possíveis de representar uma mesma idéia ou objeto;
- a escrita como representação da fala;
• a constituição silábica da fala;
• a constituição alfabética da sílaba;
• a segmentação da escrita em relação à fala;
• as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula).
b) no que se refere à produção e interpretação de textos:
- as diferentes interpretações dos textos;
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;
- as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;
- a variação dialetal e seu prestígio social relativo;
- recursos sonoros e rítmicos na prosa.
- recursos sonoros e rítmicos no poema.
c) no que se refere à organização gráfica dos textos:
- entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação.

Documento 2: Referencial curricular nacional para a educação infantil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: conhecimento de mundo.

Quadro 2: Conteúdos a serem trabalhados na pré-escola em idades de 4 a seis anos:

ORALIDADE
Expressar-se
Textos
LEITURA (Dos adultos e das crianças - ainda que não convencionalmente)
Diferentes gêneros - contos; - poemas; - notícias de jornal; - informativos; - parlendas; - trava-línguas; - etc.
ESCRITA (De acordo com o conhecimento da criança em relação à língua materna)
Palavras
Textos

Documento 3: Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997, 144p.

Quadro 3: Conteúdos a serem trabalhados no Ciclo 1 – 1ª e 2ª série do E.F. de 8 anos:

GÊNEROS DISCURSIVOS:
a) Linguagem oral: - contos (de fadas, de assombração, etc.); - mitos; - lendas populares; - poemas; - canções; - quadrinhas; - parlendas; - adivinhas; - trava-línguas; - piadas; - saudações; - instruções; - relatos; - entrevistas; - notícias (via rádio e televisão); - anúncios (via rádio e televisão); - seminários; - palestras.
b) Linguagem escrita: - receitas; - instruções de uso;

- listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas;
- bilhetes;
- postais;
- cartões (de aniversário, de Natal, etc.)
- convites;
- diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos;
- textos de jornais;
- revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios;
- *slogans*;
- cartazes;
- folhetos;
- parlendas;
- canções;
- poemas;
- quadrinhas;
- adivinhas;
- trava-línguas;
- piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.)
- mitos e lendas populares;
- folhetos de cordel;
- fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos;
- textos de enciclopédia;
- verbetes de dicionário;
- textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Documento 4: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Quadro 4: Conteúdos a serem trabalhados 1º ano do E.F. de 9 anos:

<p>FONÉTICA</p> <p>A) FONEMAS</p> <p>a.1) Classificação dos fonemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vogais e semivogais; - consoantes; <p>a.2) dígrafos.</p> <p>B – SÍLABAS</p> <p>C – ORTOGRAFIA</p> <p>c.1) Alfabeto;</p> <p>c.2) Empregos de certas letras</p>
<p>TEXTOS</p> <p>GÊNEROS TEXTUAIS (orais e escritos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - textos científicos; - textos instrucionais; - textos jornalísticos; - textos literários; - textos publicitários. - adivinhas; - agendas; - anotações; - artigos voltados para textos científicos; - biografias - calendários; - cantigas de roda; - cartas íntimas (sem destinatário); - cartaz; - conferências; - contos; - cronogramas; - diários pessoais; - entrevistas - esquemas; - fábulas; - lendas; - listas; - músicas; - notas de enciclopédia; - notícias; - panfletos; - parlendas; - poemas; - portfólios; - quadrinhas; - quadros e tabelas; - receitas; - regras de jogos; - regulamentos; - relatos históricos; - resenhas - resumos; - seminários; - textos didáticos; - verbetes (dicionários)

APÊNDICE D – Descrição do 4º Encontro

1297. **Transcrição - 4º encontro**

1298. Primeiramente houve uma apresentação da professora Yasmin sobre o desenho.

1299. (1º lado da fita)

1300. Charlene – [apresentação de uma das pesquisadoras, entre outros aspectos não relacionados à discussão].

1301. Yasmin – [...].

1302. Charlene – [...].

1303. Yasmin – [...].

1304. Charlene – [...].

1305. Yasmin – [...].

1306. Charlene – [...].

1307. Yasmin – E aí eu contei que depois das entrevistas a gente tinha montado uma tabela e não cheguei a contar exatamente onde é que a gente está na nossa conversa, eu já contei para ela aquela questão que vocês colocaram de que o primeiro momento nosso já não existe mais e que havia um desejo do que é necessário inicialmente, que pré-requisito a criança precisa ter para entrar na sala de 6 anos. Discutindo com elas nós conseguimos tirar, tirar, tirar e acho que não sobrou nada, não é?

1308. Ângela – Isso.

1309. Yasmin – Não sobrou. Então a gente está num ponto de que, na verdade, a criança pode chegar do jeito que chegar.

1310. Ângela – Do jeito que chegar tem que dar conta.

1311. Yasmin – E é isso que elas vão tentar dar conta. E a segunda coisa é que a gente olharia agora, já nesse momento, como é que elas gostariam que os alunos chegassem ao final do primeiro ano e passar para uma discussão do como fazer para chegar até aí. Eu acho que dentro desse pontilhado a fazer, cabe a discussão que você pretende fazer no seu trabalho, “Se a gente quer chegar ali?”, “Como a gente pode saber que chegou ali?” – que é aquela questão que você faz (referindo-se a Charlene) – e “Como que a gente pode fazer para que as crianças cheguem ali?”. Esse “Como podemos fazer?” [...] Será que o que nós estamos fazendo é exatamente o que a política pública está dizendo, se é ou não, se é, por quê? E se não é, por quê? Para onde que a gente vai. Porque entre o que eles propõem, eu acho que assim, há avanços, pois a política pública sempre propõe coisas que refletem de alguma maneira avanços, mas há coisas da prática profissional do professor... e aí eu vou ser sincera, não adianta vir política nenhuma, de cima para baixo, sem considerar os saberes dos docentes, aí eu sou um tanto quanto radical, porque eu acho que vocês sabem muito mais do que propõe a política pública, porque são vocês que estão no cotidiano convivendo com as crianças. Então vocês vão ganhando pé, no que dá certo, a gente vai ganhando algumas certezas, algumas incertezas, algumas dúvidas, outras descobertas e o processo é um pouco esse. Os mais velhos põem questões para os mais novos, mas os mais novos também põem questões para os mais velhos, que tira os mais velhos do chão e eu acho que isso que é o legal, isso é o legal de ser professor, porque senão a gente ia ser outra coisa, não é? Ser professor não funciona de um único jeito, funciona de vários jeitos, esses vários jeitos são importantes da gente conhecer, eu acho que a idéia do grupo inclusive, é essa, era mesclar um pouco as teorias, as formas de ver, os diferentes estágios da carreira, eu acho que a gente tem tudo isso aqui, a gente tem professor iniciante, professor em início de carreira, professor experiente e aí a Tereza até fez um comentário “ser professor experiente não significa que este já está se aposentando”.

1312. Tereza – Nós temos muita coisa para aprender.

1313. Yasmin – Nós temos muita coisa para aprender e eu acho também que as questões que as pessoas vão colocando têm incomodado cada uma de nós ao seu modo. A Alessandra saiu daqui no primeiro encontro, não disse para a gente no grupo, mas acho também que isso é uma questão de tempo de convivência, para poder se abrir, trocar idéias e tal. Mas ela saiu daqui com uma sensação, segundo ela, de que ela não tinha mais certeza se o que ela estava fazendo, estava correto. Que ela tinha muita dúvida se letrar, alfabetizar... quais eram as outras questões que ela falou? Quem estava junto comigo? A Lucia e a Ângela. Se letrar e alfabetizar era a mesma coisa ou se não era, se o que ela estava falando para as professoras estava certo ou errado... eu acho ótimo, é assim mesmo que a gente tem que fazer, a gente tem que sair incomodado, porque é isso que vai fazer a gente pensar direito, é legal que a gente se coloque, porque a gente também não tem certeza, eu também não tenho muita certeza. Eu estudo, mas entre o estudar e o que vocês vivenciam claro, eu tive toda uma vivência lá para trás. Mas muita coisa muda, porque as crianças também mudam. Então eu também não posso ter tanta certeza assim da realidade, se eu tiver tanta certeza da realidade, está pronto. Eu não tenho a certeza das coisas, a idéia desse grupo é isso mesmo, a gente não ter muita certeza e a gente se questionar o motivo pelo qual a gente tem feito o que a gente tem feito, da forma que a gente tem feito. Se é isso mesmo, se não é?. A gente aprende alguma coisa nova com os outros e cada um nós está aprendendo com as dúvidas que cada um põe. E eu vou dizer, esse grupo é um grupo da pesada, estas professoras colocam cada minhoca na minha cabeça que eu chego à minha casa às vezes e não consigo dormir direito, porque eu fico pensando nas coisas que foram faladas.
1314. Tereza – Você veio com tanta certeza que...
1315. Yasmin – Eu não venho com certezas Tereza.
1316. Tereza – Não, mas assim, mais ou menos a gente tem um pensamento.
1317. Yasmin – A gente tem uma linha de pensamento, claro, todo mundo, mas às vezes alguém coloca uma pergunta que você não tinha exatamente parado para pensar daquele jeito e eu acho que isso é muito legal, porque abala um pouco essa questão que a gente coloca. Eu vi, por exemplo, com a fala da Cássia, eu posso estar enganada, mas aí eu vou te cutucar, porque vocês trabalham com uma pedagogia muito específica dentro da sua escola, é uma pedagogia diferente [...] aqui nessa realidade não serve para isso, mas eu já vi você falando assim “Ah, então ele estava silábico alfabético, ele estava não sei o que lá...”, como é que você compatibiliza esse conhecimento que você tem da pedagogia adotada pela escola que nada tem a ver com as questões da Emília Ferreiro e você vem aqui e coloca essas questões? Você tem uma crença e eu vou perguntar para te cutucar. Você tem uma crença de que o que ela fez era um bom lugar de olhar as letras e aquelas questões das aquisições das crianças? Ou você fala isso porque você estudou e você faz alguma relação entre o determinado estudioso e Emília Ferreiro que eu não percebo? Como que é?
1318. Cássia – Eu acho assim, apesar da gente ter a estrutura como você falou e trabalharmos com uma proposta diferenciada, nós não deixamos de estudar, de ler outros autores que viam o processo da escrita. E a Emília Ferreiro, eu acho que ela fez essa pesquisa essa estrutura, dando nomes aos níveis de escrita da criança e que a gente acaba vendo isso. Nem sempre a gente vê a criança passar por todas essas etapas, o que não significa que ela não passe, ela passa, mas nem sempre a gente acompanha, mas eu acho que a pesquisa que ela fez ajudou a gente a olhar para o trabalho das crianças dessa forma e enxergar aquilo que ela colocou na pesquisa dela. Então não significa que só porque eu adoto outra pedagogia eu tenho que estar de acordo com o que é, não é isso, eu tento seguir a proposta, mas isso não significa que

eu também não veja outros autores e enxergue muita coisa de outros autores no trabalho das crianças...

1319. Yasmin – Como professora aprofundada.
1320. Cássia – Então é aquilo que você falou também, a gente vai construindo muita coisa com a prática, vai lendo e vai vendo na prática, aquilo não é o dono da verdade mesmo, você acredita naquilo, aquela experiência deu certo, você vê que aquilo dá frutos, você vai fazendo mais, mas não significa que é só que você é...
1321. Yasmin – Mas ela não fez nenhuma proposta pedagógica...
1322. Cássia – Não, não.
1323. Yasmin – Ela não faz nenhuma proposta pedagógica e a gente vê, assim, eu vejo nitidamente...
1324. Cássia – É mais para enxergar.
1325. Yasmin – ... que há uma tendência na sala de aula de se aplicar coisas que são relacionadas com a caracterização da Psicogênese da Língua Escrita e que, na verdade, já é interpretação de pedagogos sobre o processo dessa aquisição e aí eu não sei o que dá certo, como dá certo. Porque assim, eu acho que fica muito confuso, parece que entra num bolo só, concepção de letramento, erro. Vou colocar uma dúvida que para mim é nítida, para mim fica complexo na seguinte coisa, letramento não é uma coisa nova, embora hoje se fale muito disso, porque isso aí é uma coisa muito antiga, se você for pegar o próprio texto de [...] que foi escrito na década de 30, ele já estava falando de letramento, então se está se falando hoje na escola uma coisa que não é nova...
1326. Tereza – Está usando uma nova palavra, uma nova nomenclatura.
1327. Yasmin – E por outro lado, você tem no bojo dessa conversa aí do letramento, uma mistura que eu não sei se a gente tem tanta clareza e por isso que eu fico com essa necessidade da gente aprofundar essa discussão, onde é que a gente quer chegar com isso? Se o fato da gente usar diferentes portadores de texto, se a gente fizer práticas – deixa-me colocar entre aspas – “lúdicas”, pegando algumas palavrinhas que apareceram no meio das conversas e pegando um pouquinho nos pontos que a gente estava discutindo, como é que isso de fato cria um instrumental para a criança, no fim último estar alfabetizada? Porque essa é a meta do Ensino Fundamental, que a criança até a quarta série esteja alfabetizada, lendo e escrevendo, textos coesos e coerentes com poucos erros de ortografia, não é isso que pede a política pública? É mais ou menos isso. E se isso é uma verdade, que parte cabe a nós? Essa é a conversa que nós estamos tendo, não é? Vou pegar um pedacinho do autor para ler para vocês, para não falar que eu sou mentirosa.
1328. Cássia – Nem todo mundo conhece a linguagem, por exemplo, de Freinet, que faz para essas etapas da escrita e quando você conversa com os professores, você acaba usando a linguagem que todo mundo conhece, todo mundo sabe as etapas que a Emília Ferreiro descreveu, então se você fala tipo lá, “aos dois anos a criança tem uma afloração de idéias na hora que faz um desenho”, que nem você não sabia o que era “aos quatro anos ela começa a fazer o desenho explicativo, depois intencional e aí ela liberta-se do desenho e começa a se interessar pela escrita...”, nem todo mundo conhece essa linguagem, então você acaba utilizando outras linguagens que todo mundo conhece, porque a da Emília Ferreiro todo mundo conhece.
1329. Tereza – Exato.
1330. Yasmin – Não acho onde é que está.
1331. Cássia – O que você quer achar?
1332. Yasmin – Eu quero achar o pedaço que ele fala do letramento.
1333. Cássia – Ah, do letramento.

1334. Yasmin – Que ele não chama de letramento. Ah, aqui tem uma coisa que eu acho que vocês deviam de tentar fazer (lê baixinho um pedaço do livro), isso aqui tem muito da pedagogia que vocês fazem e eu acho que vocês deviam fazer correspondência.
1335. Cássia – Eu estava contando para a Fernanda...
1336. Yasmin – Vocês deviam fazer, trocar com a sala de vocês, vocês tentarem fazer isso.
1337. Cássia – Que eu falei para ela, que dava para fazer...
1338. Yasmin – Porque isso é muito legal. Eu me lembro que as crianças ficavam ansiosas, esperando...
1339. Cássia – [...].
1340. Ângela – [...].
1341. Cássia – [...].
1342. Tereza – [...].
1343. Lucia – [...].
1344. Cássia – [...].
1345. Yasmin – Eu queria que alguém que não estudou a pedagogia Freinet, que se tivesse um pouquinho de tempo, lesse isso aqui, Freinet coloca que: “Bal. aprendeu o nome de todas as letras, tem na sua mão instrumentos suficientes para escrever as palavras que pronuncia e pretende transcrever nas suas cartas, deve notar-se que o processo... no seu princípio de agora em diante a criança não faz mais proceder... Bal. então tenta primeiro escrever as letras do alfabeto de acordo com o valor que lhes atribui em relação a sua sonoridade.” Todo aquele processo que é descrito no trabalho da Emília Ferreiro, na verdade, ele está dentro do Método Natural do Freinet, então eu tenho muita dúvida, não estou dizendo que não tem validade, acho que é uma das pesquisas mais bem feitas dos últimos tempos, a da Emília Ferreiro, como pesquisa [...]. Então eu queria saber o quanto da validação vocês fazem da prática de vocês daquilo que está sendo colocado. O que vocês validam daquilo? O que dá certo e o que não dá certo fazer? Eu tenho dúvida disso.
1346. Cássia – Eu não me preocupo muito com isso não.
1347. Yasmin – Se a gente está fazendo isso...
1348. Cássia – De silábico alfabético...
1349. Yasmin – Eu sei que você não se preocupa Cássia, mas tem gente que às vezes é obrigado a ter de se preocupar.
1350. Cássia – É, eu sei.
1351. (falas ao mesmo tempo)
1352. Yasmin – E você tem outra coisa, eu acho que você tem uma coisa que talvez nas classes populares isso talvez não aconteça com tanta freqüência. O pai de uma criança da classe popular, se ele tem um pouquinho de estudo, ele obriga quase a escola a dar muito estudo para o filho dele. Está certo?
1353. Cássia – Certo.
1354. Yasmin – Enquanto que, me parece, eu vou colocar entre aspas esse natural, me parece que seja “natural” que a classe média tenha esse saber independente da escola, portanto, se você está fazendo escrever ou não, todo mundo sabe que no final ele vai escrever bem. Enquanto que nas classes populares isso não acontece e aí a cobrança que se tem para as classes populares é diferente porque eles sabem que o lugar de ensinar, muitas vezes, só é a escola e aí a pressão, que eu acho que um professor de escola pública é diferente da sua, em qual sentido? Que ele vai ter obrigação de fazer. E eu fico tão abismada, eu vou à reunião de pais, por exemplo, claro, a gente sabe que tem gente de todas as classes sociais ali, e os pais muito apreensivos com a escrita, com a aquisição da escrita, eu olho e falo “Mas porque que está tão desesperado desse jeito? Tem a vida inteira para aprender.” Mas eu estudo o fenômeno, eu sei como que

ele se dá e que ele vai acontecer ao longo, sei lá, espero que até o terceiro colegial pelo menos ele escreva bem, começo, meio e fim, sem erro ortográfico. Eu tenho essa expectativa que ele tire as notas suficientes para ele poder viver a vida e ir bem na escola. Ir bem na escola não significa tirar 10, significa ter amigos, ler bons livros, poder escutar música, tocar se ele quiser, pular se ele quiser e fazer um monte de coisas, de preferência aprender a ser educado e respeitar as pessoas e isso já é outro problema. Agora, a ansiedade que os pais têm se está alfabetizado, se vai alfabetizar no ano que vem, qual o problema se vai ou se não vai? Para mim isso não é importante, mas não sinto que essa demanda da escola que atende as classes populares, mas que anseia por uma meta burguesa. Qual que é a meta burguesa? A burguesia que estou falando é aquela lá longe, eu não estou falando dessa burguesia aqui. É uma meta em que se tenha escola para todos, que tenha acesso para todos, que todos saibam ler e escrever, contar... Com essa meta, me parece que tudo tem que se resolver no primeiro ano. Impossível. Para mim é impossível. Eu não sei como é que vocês pensam sobre isso, mas eu lembro que das pesquisas que eu fiz, todos os professores, quando você vai lá e olha, é aquilo que eu falei para vocês na semana passada, você vai olhar o que o professor da primeira série quer que o aluno saiba. Via de regra se a da segunda conseguir chegar lá está muito bom. Vocês se lembram que eu falei que não casavam? Eu acho que essa é uma discussão que nós vamos ter que fazer seriamente. E na forma eu acho que a gente tem que pegar no pé uma da outra, numa boa, sem ser tenso. O que eu quero dizer sem ser tenso? É a gente se colocar numa posição de reflexão, se a gente tem clareza da finalidade daquela atividade que a gente está propondo, porque isso ajuda a gente a pensar melhor. Vocês chegaram a dar uma olhada ou não? Nesse quadro?

1355. Ângela – Esse só tem modificações da oralidade, que a gente discutiu semana passada e aí eu dei continuidade para o restante.
1356. Yasmin – Não, então, isso que eu estou perguntando para elas, se em algum momento elas chegaram a olhar a tabela ou não? Não. Só lá quando nós começamos. A gente tinha parado no desenho, não é? Então, “expressar-se pelo desenho”, “independência na escolha das cores que vai pintar ao desenhar”, “faça desenhos livres”, “desenhe com temas”, “desenho estruturado”... o que quer dizer estruturado?
1357. Ângela – [...].
1358. Cássia – O “desenho estruturado” aí, eu acho que seria tipo a evolução que o seu filho está dando, que dava para entender, o explicativo vamos supor, que nem você falou, se ele não conta a história você olha o desenho, você não tem noção do que é aquilo, mas se ele explica...
1359. Yasmin – Estou entendendo que é mais do que isso, que é quando ele tenha...
1360. Cássia – Não seria isso? Estruturado quando ele já sabe desenhar e ele já estrutura o desenho dele?
1361. Yasmin – Entendi diferente. Entendi que você está falando “Não, cada coisa no seu lugar”...
1362. Lucia – Que a mão tenha cinco dedos...
1363. Yasmin – Isso.
1364. Lucia – ... o olhinho, a sobrancelha, a orelha...
1365. Fernanda – Também, que fique mais próximo do real.
1366. Yasmin – “Ilustra histórias”, “correspondência com o real”, “rico em detalhes”, “desenho como precursor da escrita”, “use palavras no desenho”, nossa, mas são etapas diferentes, agora olhando dá para ver. Parece que está misturado para mim.
1367. Cássia – Eu acho também que podia deixar, por exemplo, “desenhos livres”, “desenhar com temas”, acho que só.

1368. Yasmin – Então, conhecimento que a criança tem que ter até o final do primeiro ano.
1369. (Dizeres de “não” ao fundo da última fala)
1370. Cássia – O desenho devia de ser mais um recurso, não é? Será?
1371. Yasmin – Eu acho.
1372. Cássia – Do que ele tem que saber.
1373. Yasmin – Eu acho.
1374. Cássia – Agora, o desenho estruturado, entendi o que você falou, mas de repente não é radicalizar que a criança tem que desenhar o sol ali e o chão...
1375. Charlene – O estereotipo.
1376. Cássia – É. Porque do jeito que você falou da estrutura dá a impressão disso, mas a estrutura assim, pôr braços, pôr pernas, sabe?
1377. Charlene – Eu fico pensando, se o “rico em detalhes” não tem sinônimos, não sei.
1378. Ângela – Ah, de colocar isso em “rico em detalhes”, “desenho rico em detalhes”? Ou rico dá para definir de outra forma? Esse desenho estruturado.
1379. Cássia – Ah, não sei. Eu acho que o estruturado seria isso, mas não entender de uma forma que a criança não tenha liberdade de desenhar, sabe? Não sei se eu estou conseguindo me expressar direito, mas que a criança já tenha noção, por exemplo, com 6 anos, não dá para a criança fazer garatuja.
1380. Yasmin – Mas a sua prática diz que alguma criança de 6 anos chega a desenhar garatuja?
1381. Cássia – Garatuja, mas eu já recebi criança, por exemplo, com 5 anos que não dá forma ainda direito no desenho.
1382. Tereza – Isso mostra a maturidade da criança.
1383. Cássia – Mas aí, a gente nota que essa evolução acontece muito rápida, o convívio com o grupo, o grupo, até no texto fala isso, não é? Que a criança vê os outros desenhando, da troca, isso é muito rápido, você vê que os desenhos mudam rapidamente, mas acho que por conta talvez de não ter no cotidiano o lápis disponível para desenhar ou na escola que esteve, receber muito material pronto, não que a criança não seja capaz, mas ela chega às vezes sem ter muito esse contato.
1384. Yasmin – Então chegar com o desenho rico em detalhes e bem estruturado até o final do ano, a criança pode chegar sem nada e até o final do ano você vai deixá-la pronta para isso. É isso?
1385. Cássia – É, é isso.
1386. Yasmin – E aí meninas?
1387. Cássia – Eu acho que ela é capaz, o meio favorece isso para ela, aqui como eu falei, os desenhos livres é um recurso, se ela tem espaço, contato com o papel e com o lápis, isso só tem a progredir...
1388. Yasmin – Pela capacidade dela, ela deveria...
1389. Cássia – Ela deveria.
1390. Yasmin – Ela deveria fazer sim. Ainda que alguns vão fazer mais bonito esteticamente para o professor, segundo o olhar do professor, do que o outro.
1391. Cássia – É, não é uma habilidade, cada um tem uma.
1392. Lucia – Em alguns momentos se ele quiser fazer só bola ele vai fazer, em outros momentos se ele quiser colocar o dedo, ele vai colocar ou não, porque o desenho ele pode estar expressando o que ele quer e se ele só quer fazer qualquer rabisco e falar que é alguma coisa, mesmo com 6 anos ele pode fazer ou em outros momentos ele desenhar super estruturado, porque ele está afim assim.
1393. Yasmin – Mas isso é uma capacidade que a criança tem que ter adquirido, então? Isso sim, até o final do ano ela tem que estar com o desenho estruturado, ainda que nem

sempre ela vá fazer um desenho estruturado, porque essa é a possibilidade que a criança tem...

1394. (falas de concordância ao fundo da última fala)
1395. Yasmin – Mas uma vez pedido que ela fizesse isso, ela deveria ser capaz de executar.
1396. Fernanda – Que sejam oferecidos a ela recursos para fazer um desenho estruturado.
1397. Yasmin – Rico em detalhes. É isso que vocês estão falando? Estruturado e rico em detalhes. Estrutura significa que ele vai desenhar o quê? Olho no lugar de olho, sobancelha no lugar de sobancelha.
1398. Cássia – Isso. Eu acho que o estruturado é o básico e rico em detalhes eu acho que já fica mais assim, você de repente quer desenhar um caminhão, você tem farol e outros detalhes, ela vai desenhar, ela faz um caminhão, mas nem tentou...
1399. Yasmin – Básico. Então o “rico em detalhes” é importante, mas que seja estruturado.
1400. Cássia – Eu acho.
1401. Charlene – O “rico em detalhes” já fica para a criança que se destaca, que você vê que quer desenhar e que gosta e aí eu acho que você não vai ficar exigindo.
1402. Yasmin – Aquele lá que desenha caminhão, caminhão, caminhão e o caminhão vai ficando bom, fica cada vez melhor, porque tem isso também, tem muito a ver com o desejo da criança, eu me lembro de uma criança que desenhava avião eu falava “Como que ele consegue desenhar um avião tão bem desenhado desse jeito?” era impressionante ver aquilo, que eu não seria capaz de fazer, agora, imagina quantos aviões essa criança desenhava por dia, ele tinha um traço super aperfeiçoado, ele desenhava até em perspectiva e era um menininho pequenininho, um menininho de segunda série, desenhava super bem, ela tinha...
1403. Cássia – Uma habilidade.
1404. Yasmin – ... a habilidade do negócio.
1405. Lucia – Eu tenho dois alunos assim, que desenharam muito bem, um até já pinta quadros, ganhei um quadro do menino, uma graça.
1406. Cássia – Então você não pode exigir o mesmo para todo mundo.
1407. Ângela – O “rico em detalhes” não?
1408. Yasmin – Não.
1409. Cássia – Não colocaria, agora o “estruturado” sim.
1410. Yasmin – O estruturado é?
1411. Lucia – Tem que especificar, não é?
1412. Cássia – O estruturado seria o básico, eu acho.
1413. Yasmin – O que é esse básico Cássia?
1414. Cássia – Se, por exemplo, você pede para fazer um carro, vamos supor, ele sabe que tem duas rodas, não precisa estar o carro bonito lá, mas sabe que o carro tem duas rodas ou então a figura humana, ela tem dois braços, duas pernas...
1415. Ângela – Que represente minimamente o objeto, alguma coisa conforme ela é.
1416. Cássia – Eu acho que o estruturado seria isso.
1417. Yasmin – Por exemplo, você conta uma história para as crianças e elas vão fazer uma representação daquela história pelo desenho, então que aquele desenho representa aquela realidade de maneira que o sujeito que vê seja capaz de entender e identificar.
1418. Cássia – É, eu acho.
1419. Yasmin – Entendi.
1420. Cássia – Mesmo lá no texto, não sei se todo mundo leu o texto, mas mostra lá as intervenções da pesquisadora e mostra essa evolução que a criança acaba tendo por meio do convívio com o grupo. Você tem que partir desse pressuposto de que no final do ano você proporcionou atividades em grupo, que surtiu efeito ali.

1421. Lucia – Só que tem um momento também no texto que ela fala que tem intervenções e intervenções e às vezes em algum momento eu solicito esse muito bem estruturado a criança, não sei, acaba tendo um pouco mais de medo para desenhar porque eu fico falando toda hora “Está faltando alguma coisa.”, “E a sobrançelha?” e às vezes ela pode ficar um pouco insegura também nisso.
1422. Cássia – Mas eu acho que a postura do professor que é importante, que é aquilo que fala também no texto, se você assume uma postura de cobrar é lógico que a criança não vai te dar o retorno. Agora, eu acho que o desenho não é essa postura de cobrar, o desenho é você permitir que ele observe, por exemplo, hoje vamos fazer um desenho de observação, cada um vai observar e enxergar do jeito que está enxergando, você tem que respeitar isso, mas ao mesmo tempo você tem que permitir que ele olhe, que ele veja, você não pode deixar de mostrar, de dar esse acervo para ele.
1423. Lucia – Mas aí eu fico pensando, por exemplo, você fala “Vamos olhar aqui o jardim, o que tem no jardim.” e ele não desenha uma flor que tem no jardim, por exemplo, só tem flores e ele não desenha as flores, então como está esse estruturado, se é o básico? Se eu vou falar para ele desenhar a flor que está no jardim, a criança já está com seis e nós estamos no final do ano e ela não desenhou a flor?
1424. Cássia – Cada um faz do jeito que consegue, cada um faz do jeito que sabe.
1425. Lucia – Sim, mas aí como que a gente vai observar se ele estruturou ou não?
1426. Cássia – Ah, mas aí o professor tem um conhecimento.
1427. Yasmin – Mas ele desenhou o jardim?
1428. Lucia – Isso, aí precisa ver o que eu quero.
1429. Cássia – Você também não vai querer que ele desene a flor, que nem eu vou saber desenhar a flor igual está no jardim.
1430. Yasmin – Tinha alguma história de próximo da realidade aí?
1431. Tereza – Que não seja uma coisa absurda, pois para fazer um jardim e ele está fazendo um jardim, mesmo que não tenha as flores, ele está perto da realidade. Agora, se ele desenhar outra coisa que não tem nada a ver...
1432. Yasmin – Ah, tem a ver com unidade de sentido, é isso.
1433. Cássia – Eu entendi isso também.
1434. Yasmin – Tem a ver com a unidade de sentido, por exemplo, se você está contando uma história de uma vaca, tem que ter algum elemento da história da vaca, ali dentro do desenho da criança, ou seja, que haja uma correspondência entre o desenho da criança e...
1435. Cássia – O tema, digamos assim.
1436. Yasmin – ... tema ou daquilo que está sendo discutido, alguma coisa assim. É isso? Eu estou tentando traduzir gente, eu não sei se é a forma correta.
1437. Lucia – Mas assim, se na história não tem uma vaca que está voando e ele faz uma vaca com asa que esteja voando, o professor tem que entender que ele usou da imaginação ali, que não está tão ligado ao real.
1438. Yasmin – Então essa questão do real eu acho que tem que pensar.
1439. Cássia – Eu não entendi dessa forma, o real que eu estava entendendo aqui o que ela falou era nesse sentido de não ser uma coisa absurda, de você olhar e ver que ele realmente quis fazer e na fala dele também tem a ver, ele captou alguma coisa, ele passou alguma coisa.
1440. Yasmin – Só conversando aqui vocês já deram tanto exemplo de forma de desenho, que eu já não sei se é tudo a mesma coisa. É o desenho para representar a história, é o desenho para representar a realidade, é o desenho para observação... Vocês já falaram tanta forma de desenho que eu falo assim “Ai, será que é tudo a mesma coisa e é tudo estruturado...?”, eu tenho dúvida.

1441. (falas ao mesmo tempo)
1442. Yasmin – Olha, quantas formas vocês já apresentaram, “Ah, mas se ele estiver fazendo isso?”.
1443. (falas ao mesmo tempo e algumas propostas de brincadeira para tirarem o desenho da discussão)
1444. Cássia – Uma professora era bem radical com a história de que modelo de jeito nenhum. Agora, não é assim também, você falar “A árvore é assim.” também não, mas vamos ver a árvore, vamos ver se na história tem árvore...
1445. (falas ao mesmo tempo)
1446. Cássia – ... é a mesma coisa que a escrita, está escrevendo lá “Aqui escreve com CH.”, transformou, mas se você também não explicar para ela, não explicar... aí a criança não escreve mesmo.
1447. Yasmin – Não.
1448. Cássia – De jeito nenhum.
1449. Tereza – Eu acho que em todo lugar você vai ter aqueles que vão se sobressair e aqueles que não vão conseguir, porque eu me lembro quando eu fazia magistério, tinha aula de desenho, eu levava 3-4-5 cadernos de desenho para desenhar para as minhas colegas, porque elas não faziam, então eu tinha um pouquinho mais de habilidade de desenhar, eu desenhava para elas e elas não desenhavam. Então iam tentar desenhar uma casa e não saía uma casa. Eu acho que o desenho é muito subjetivo, eu acho que é até questão de habilidade, às vezes ela consegue representar a realidade da forma dela, mas aí você terá que ter uma média, porque se tira tudo fica uma exigência grande. Eu acho assim, você tem que ir pela média da sala, porque sempre terá um que não vai conseguir.
1450. Cássia – Tem desenho que a criança vai fazer e não vai pintar a nuvem...
1451. Tereza – Ele vai pintar de vermelho...
1452. Cássia – Tudo bem ele pintar de vermelho, ele pinta da cor que ele quiser. Agora, “Volta lá, pinta o seu desenho...”, eu penso assim, eu falo “Ah, você é capaz de fazer mais bonito, vai lá pinta o seu desenho, dá para pintar. Não tem mais nada na história? Era a floresta? O que tem na floresta?”. Se eu faço esse papel de professor mediador, de dar os toques, de cutucar, como que eles vão? Agora, também tenho uma postura de não falar “Ai, que feio o seu desenho.”, eu ouço o que ele tem a me dizer do desenho dele, de repente você olha uma coisa e você acha que aquilo... “Tia isso aí é um furacão que está passando.”
1453. (falas ao mesmo tempo)
1454. Cássia – A postura do professor é muito importante. Agora, falar “Ah, não pinta a maçã de roxa.” é outra coisa. Você ridicularizar o seu aluno ou colocá-lo numa situação de auto-estima que não é legal é uma postura diferente. Você tomar a postura de que você quer estimulá-lo a fazer melhor, a crescer e ver de uma forma legal, as crianças gostam disso. Quando elas vão desenhar sobre um texto “Ai, que cor que era a roupa lá?”, as crianças fazem muito isso “Que cor que era lá?”, “O que tinha lá onde você foi?”, “Como era a sua bicicleta?” eles falam então, esses detalhes são partidários e é interessante.
1455. Tereza – Mesmo quando você conta uma história, não é? Eles falam “Mostra a figura.”. Eu falo “Não, eu quero que vocês imaginem.”. Senão eles falam “Coloca o livro lá professora para eu olhar.”. Eu falo “Não quero.”.
1456. Yasmin – Para copiar.
1457. Tereza – É porque você pondo lá eles vão olhando. Eu falo “Não, eu quero que você crie.”, “Você pode mostrar também e desenvolver um tipo de desenho.”. Às vezes até

- você desenha na lousa, senão eles vão fazer isso, eles põem embaixo e copia, eu falo “Não, para isso tem xerox, não precisa fazer assim.”
1458. Cássia – E você chamar atenção para isso é legal, não é?
1459. Tereza – É. Então tem hora que ele vai desenhar olhando o desenho, porque a perspectiva do desenho você também tem que trabalhar, a criança copiando de algum lugar ou então ela criando, são dois tipos de desenho.
1460. Yasmin – Tem formas diferentes de inventar o desenho, eu acho importante isso. Em algum momento nós vamos ter que tocar nisso mesmo.
1461. Cássia – E os toques que você dá. Hoje eu contei a história do Macaco e a Velha que eram tudo bananeiras, são bananeiras que você não vê normalmente nas histórias, você vê árvores, “Oh, você viu o tipo de árvore que a gente está vendo aqui?”
1462. Tereza – Tem criança que nunca viu uma bananeira, não é?
1463. Cássia – ... é legal você dar esses toques para as crianças e mostrar na hora em que você está contando a história, você está criando um acervo maior para ela de uma certa forma e por isso que você vê o desenho rico em detalhes, porque você fornece esses múltiplos materiais, histórias todo dia, tudo isso é necessário. Isso que borbulha, que faz a criança querer desenhar e gostar. Talvez se a gente colocar no final a postura do professor.
1464. Lucia – Eu acho que você tem uma vivência assim com o desenho, a gente está começando a debater e tem professor que vai ler e quando falar que tem que fazer algumas intervenções ele pode achar que intervenção é assim “Ah, mas olha, eu acho que está feio, faz assim.”, ele pode achar que é uma intervenção boa.
1465. Yasmin – Lucia conta um pouquinho da sua prática em relação ao desenho.
1466. Lucia – Desenho?
1467. Yasmin – Sua e da Fernanda. Como é que vocês têm lidado com isso?
1468. Lucia – Bom, onde trabalho eu faço muito desenho que é com tema, faço também o desenho livre e tem a mesma coisa na outra escola que leciono, quando eles desenhavam, eu peço para eles contarem, eu escrevo, alguns que já estão escrevendo, eles mesmos escrevem igual você mostrou e aí tem as técnicas...
- 1469. (2º lado da fita)**
1470. Lucia – Tem dia, isso que você falou, que “Hoje a gente vai olhar e vai reproduzir.”, como eu fiz no ano passado com o primeiro ano que a gente trabalhou sobre o tema da Consciência Negra e a gente pegou quadros do Portinari e reproduziu, porque aparecem os negros e nós analisamos... Dentro da parte que é livre de se expressar eu uso também as técnicas e o que eu posso usar, “Vamos desenhar com canetinha?”, “Vamos desenhar com lápis de cor?”, “Com cola colorida?”, “Com guache?” é isso que a gente faz.
1471. Cássia – Então, mas você deve fazer as intervenções, por exemplo, com cola colorida...
1472. Lucia – Isso. “Aperta pouquinho.”, “Não aperta muito.” ou senão eu pego aquele que aperta muito forte e falo “Não pode apertar assim, olha como que fica atrás.”.
1473. Cássia – Dá para pintar com canetinha? Eu acho que não dá para pintar com canetinha.
1474. Lucia – Eu deixo pintar com canetinha.
1475. Fernanda – É que é a instrução quanto à técnica, não quanto ao desenho e eu trabalho mais ou menos por aí, desenhos com temas...
1476. Yasmin – Então, isso daí gera técnica instrumental. Lembra que a gente tem um pedaço sobre o “instrumental” no que é importante ensinar? Dentro do conhecimento técnico instrumental é importante usar também cola colorida, que eu não sei se está aqui...

1477. Lucia – Mas também é importante, igual a gente falou, do desenho com tema, do desenho livre, como que a gente faz.
1478. Cássia – E quando eles mostram o desenho para você, o que você faz? Se pintou, se não pintou, se podia melhorar...
1479. Lucia – Tem um menino que ele sempre faz um desenho que ele não gosta de pintar. “Por que você não quer pintar?”, “Porque eu não quero.”, “Mas você não acha que com cor fica melhor? O que você acha?”, “Não, eu quero deixar assim.”, “Está bom, deixa assim.”, eu não fico forçando para pintar se ele não quer, porque eu já vi que tem desenhos que ele pinta quando ele quer e têm outros que ele não quer pintar e eu deixo.
1480. Fernanda – Eu acho que vai pela observação do momento da criança, tem dia que ela quer...
1481. Lucia – É, tem dia que ela faz desenhos lindos.
1482. Fernanda – ... colocar mais recursos que o habitual...
1483. Yasmin – [...].
1484. Cássia – [...].
1485. Lucia – [...].
1486. Cássia – [...].
1487. Fernanda – Eu acho que é por isso que a observação...
1488. (falas ao mesmo tempo)
1489. Yasmin – Mas eu acho importante sinalizar. Olha, eu acho que tem mais elementos que você podia pôr no seu desenho. Eu acho importante que o professor dê uma equalizada, eu não sei como que a gente vai dizer isso para os outros entenderem, mas eu acho importante dar essa equalizada sim. Claro, respeitando esses desejos do aluno, mas não deixá-lo a deriva, porque em algum momento ele vai sofrer as conseqüências.
1490. Lucia – Mas se você sabe que ele sabe?
1491. Yasmin – É, quando você sabe que ele sabe é outra coisa.
1492. Lucia – Você nem precisa mostrar. Eu não estou com criança que mostre para mim que não tem...
1493. Yasmin – A questão é que o desenho é uma coisa muito significativa para a criança. Eu acho que o importante talvez seja a gente falar que é importante ter e que o professor propicie condições para que seja diversificado isso. Agora, eu não sei como a gente dar o corte nisso e dizer como que ele vai chegar com isso, eu acho que é essa a nossa dúvida, porque a gente já listou um monte de técnicas, a gente já listou um monte de forma de fazer, “desenho como observação”, “desenho como representação de uma história”, nós já listamos um monte de coisa e devem ter seguramente muitas outras que nós não listamos. Outra coisa, os instrumentais que a gente vai utilizar para que ele vá aprendendo a usar a canetinha, lápis de cor, cola colorida, giz de cera, quer dizer a gente está dando todo um conhecimento instrumental. Agora, tudo isso para quê? Pergunta difícil, não é?
1494. Tereza – Você estava dizendo agora que o desenho é um precursor da escrita, então eu acho que nós temos que pensar no desenho aqui não pelo desenho, mas como precursor da escrita, não é? Então não adianta a gente ficar pensando se é estruturado, se não é estruturado, eu acho que ele tem que ser como uma forma de expressão. Eu acho que ela tem que ter o interesse por desenhar e se expressar pelo desenho.
1495. Yasmin – Ou seja, que seja uma forma de representação...
1496. Tereza – Eu estou vendo o desenho no nosso projeto que é a língua escrita, não é?
1497. Yasmin – É. Também a língua escrita. Com acordos, desacordos, todo mundo está achando a mesma coisa ou não, tem a sua especificidade? Ou a gente vai largando coisinhas penduradas, o que também podemos fazer assim, é a gente que escolhe a

forma, não é? O bom disso eu acho que é a gente poder voltar para a sala de aula, a gente vai pensando aqui, e volta para sala de aula criando outras amarras na cabeça, que não são as que estão aqui, porque a gente já viu que pela entrevista que vocês já falaram um monte coisa super coerente, só que quando foi a hora da gente ver se era isso que a gente realmente acreditava, a gente começou a achar que não era bem aquilo, porque o processo é esse. Então eu acho que a gente pode cutucar e deixar para pensar, qual a finalidade de se fazer isso? Ou dê uma finalidade. Tinham tantas outras por trás, que eram algumas instrumentais, outras como formas de se fazer, eu não descarto nenhuma delas, não estou falando se existe uma forma certa ou errada, mas eu estou dizendo que tudo isso é possibilidade, quer dizer, de uma coisa que a gente nem tinha certeza de deixar, a gente já viu que o negócio é rico. Só não sei se essas coisas estão como elas estão aqui, eu tenho dúvida quando eu leio assim “Expressar-se pelo desenho.” está bom, “Independência na escolha das cores que vai pintar ou desenhar.”, “Faça desenhos livres.”, “Desenhar com tema.”, “Desenho estruturado.”, “Ilustre histórias.”, “Correspondência com o real.”, “Rico em detalhes.” “O desenho como precursor da escrita.”, “Fazer relação do desenho com a escrita.”, “Use palavras...”.

1498. Cássia – Eu acho que “Desenhar com tema.” e “Ilustre histórias” é a mesma coisa, não é?
1499. Yasmin – Então, parece que sim. “Use palavras no desenho.”. Eu tenho muita dúvida do que isso significa.
1500. Charlene – Você quer conhecimento específico, é isso Yasmin?
1501. Yasmin – Não, eu tenho dúvida se tem coisa que deveria estar aqui, por exemplo.
1502. Cássia – Eu tiraria esse “Use palavras no desenho.”.
1503. Ângela – Eu entendo que o “estruturado” ainda fica por dizer o que exatamente é.
1504. Yasmin – Eu estou achando que a gente vai ter que fazer uma parte dissertativa.
1505. Ângela – Eu também.
1506. Yasmin – Porque está um sofrimento isso aqui. Assim “Entendendo que o desenho é um precursor da escrita e que, portanto existem várias e diversas formas de se representar por meio do desenho...”, não sei como a gente vai falar, mas teria que ser uma coisa que a gente deveria dar um contexto de conhecimento, porque às vezes você vai falar “Desenho estruturado.” e vai uma lá, lê o “desenho estruturado.” e aí minha filha, se o aluno não ficar com o desenho estruturado ele vai reprovar de ano. A gente não tinha certeza se letramento e alfabetização era tudo a mesma coisa ou se não era? O que era? O que deixava de ser? Porque uma entende de um jeito e a outra entende de outro? Os termos são polissêmicos e por serem polissêmicos cada um pode entender do jeito que quiser e aí eu fico temerosa.
1507. Ângela – [...].
1508. Cássia – [...].
1509. (falas ao mesmo tempo)
1510. Yasmin – Eu acho legal, não sei se vocês acham da mesma forma, uma coisa que me parece que no próprio grupo aqui nem todo mundo tinha visto o desenho como uma forma prévia de representação e que leva a escrita, essa é a primeira coisa. Então, se alguém aqui não tinha visto isso, será que outras pessoas podem não ter visto e, portanto, isso é uma coisa legal de falar? Isso é uma coisa.
1511. (falas de concordância ao fundo)
1512. Yasmin – É importante a gente dizer? Porque a gente tem que saber equalizar um pouco o que nós estamos fazendo aqui. Então, o desenho fica no primeiro ano, é isso?
1513. (falas de concordância ao fundo)
1514. Yasmin – Oh e como. O desenho fica e como.

1515. Ângela – Dissertativo ainda.
1516. Cássia – [...].
1517. Lucia – Como a parte inicial, não é? “Você professor tem que dar conta de seu aluno...”
1518. Tereza – E falar por que.
1519. Yasmin – É, eu acho que a gente vai ter que dizer isso, tem que dizer que é assim do jeito que chegar, chegou.
1520. Cássia – E o tanto de dicas que nós vamos poder dar para eles de como utilizar o desenho, nós já listamos uma série aí.
1521. Yasmin - Eu queria que a gente começasse o encontro da semana que vem, recuperando, a Ângela pode fazer isso, as coisas que foram discutidas, porque às vezes de uma semana para outra parece que a gente vai esmaecendo as idéias. Então, a gente sempre faz um fechamento do dia, do que a gente discutiu, a que considerações nós chegamos, só para não sair com a cabeça num turbilhão. E outra coisa, abrir o encontro também fazendo isso.