

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de concentração – Metodologia de Ensino

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A LÍNGUA MATERNA:
relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los.

ALESSANDRA MARQUES DA CUNHA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. (Área de Concentração: Metodologia de Ensino).

SÃO CARLOS – SP
2004

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

C972pa

Cunha, Alessandra Marques da.

Professoras alfabetizadoras e língua materna:
relacionando expectativas, conteúdos e forma de
ensiná-los / Alessandra Marques da Cunha. -- São Carlos :
UFSCar, 2005.
173 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2004.

1. Professores - formação. 2. Língua materna. 3.
Alfabetização. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

Orientadora
Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de concentração – Metodologia de Ensino

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A LÍNGUA MATERNA:
relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los.

ALESSANDRA MARQUES DA CUNHA

SÃO CARLOS – SP
2004

AGRADECIMENTOS

À **Claudia R. Reyes**, principal luz desse caminho, que acreditou neste estudo desde quando ele era apenas uma idéia e o apoiou com bibliografias, discussões e reflexões cuidadosas.

Às colegas do grupo de estudo Danitza, Poliana, Stella e Rosana, por lerem, digitarem e acompanharem cada passo de mais esta etapa da minha vida.

Às professoras alfabetizadoras da rede municipal da cidade de São Carlos, que se dispuseram a participar desse estudo, confiando a minha interpretação às suas crenças pessoais. Agradecimento especial a seis professoras que permitiram ser entrevistadas e dispuseram os registros de seus alunos.

Às professoras que participaram da banca de qualificação e defesa, Emília de Freitas Lima, Hilda Maria Monteiro e Rosa Anunciato que contribuíram para que esse trabalho fosse redirecionado.

Às amigas de trabalho Vânia e Hilda, que me apoiaram, incentivaram a traçar este caminho.

Aos meus familiares, principalmente aos meus pais Norival Marques da Cunha, Marlene Sabatini M. da Cunha e ao Cristian, meu noivo, pela compreensão com minhas ausências nos feriados e finais de semana, não deixando, no entanto, de me lembrarem que a vida é maior do que esta dissertação.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino, em uma cidade do interior de São Paulo, durante o ano letivo de 2003. A pesquisa teve por objetivo verificar as expectativas dessas professoras com os conteúdos que elas ensinariam aos seus alunos sobre a língua materna, relacionando essas expectativas com o conteúdo que diziam ter ensinado, além de identificar os conteúdos mais trabalhados por elas e a forma de seu desenvolvimento. Esse trabalho investigativo partiu do pressuposto de que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que abrange uma teoria de compreensão e interpretação dos mecanismos usados em sala de aula. Dessa forma, os conteúdos que são ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de ensino e outros são encaminhados de acordo com a opção conceitual do professor, a qual não depende só da sua formação, mas também da sua concepção de mundo, homem e linguagem, construída durante seu processo de socialização. A entrada da criança no mundo da escrita é entendida como um processo simultâneo de alfabetização e letramento no qual a aprendizagem ultrapassa a dimensão técnica de leitura e escrita. O estudo foi organizado em duas etapas: a) aplicação de um questionário com perguntas fechadas abrangendo conteúdos de 1ª a 4ª série sobre expressão oral, leitura e escrita; b) uma entrevista semi-estruturada foi realizada com os professores. Os dados obtidos através desses instrumentos revelaram que o ensino da leitura e da escrita, em sua grande maioria, era concebido como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras e frases), conforme outras pesquisas já haviam indicado. O texto era trabalhado como pretexto para identificação dessas unidades menores. Embora a leitura fosse prática constante nas salas de aula, geralmente era realizada pelas professoras. As ocasiões de leitura ainda centram-se em poucos gêneros, revelando que as oportunidades de leitura na escola ainda não contemplam a variedade do material literário disponível. Sobre os aspectos relacionados à escrita, os dados apontaram que tanto a ortografia quanto a gramática foram trabalhadas de forma mais assistemática do que sistemática. As professoras demonstraram ter consciência da importância do ensino das normas ortográficas, mas a forma como desenvolviam as atividades em sala valorizava a repetição e memorização de regras, em detrimento da reflexão sobre as mesmas. Talvez isso seja decorrente do fato de algumas professoras desconhecerem a utilização das regularidades e irregularidades da língua, visto que utilizavam as mesmas estratégias para tratar de aspectos ortográficos que tinham origens diferentes. Quanto ao ensino da gramática, esse foi pouco representativo em comparação aos demais conteúdos.

Palavras-chaves: Língua Materna; Alfabetização e Formação de Professores.

ABSTRACT

This study was conducted with literacy teachers at local schools in a city in the interior of São Paulo throughout the school year 2003. The aim of the research was to verify the expectations these teachers had in relation to the lessons they would teach about their students' native language, relating such expectations to the contents taught, besides identifying the lessons that were most often provided as well as the way they were provided. This investigative work was based on the assumption that every educational methodology articulates a political orientation which includes a theory about how to understand and interpret the methods used in the classroom. Therefore, the lessons taught and the attention directed to them, the teaching strategies, and the like are performed according to the conceptual orientation of the teachers, which, in turn, depends not only on their education, but also upon their conception of world, people and language formed during their process of socialization. Childrens' entry into the world of writing may be conceived of as a simultaneous process of alphabetization and literacy, in which learning is beyond the technical scope of reading and writing skills. The study was carried out in two stages: a) the teachers completed a questionnaire with closed questions about the lessons from 1st to 4th grades on oral expressions, reading, and writing; b) a semi-structured interview was conducted with the teachers. The data collected through these tools showed that the process of teaching reading and writing skills was generally conceptualized as the increasing acquisition of the language elements – from the lowest to the highest units (letters, syllables, words, sentences, texts), supporting what other research had previously demonstrated. The texts provided the pretext for identifying the lower units. Although reading was frequently practiced in the classroom, it was usually developed by the teachers. In addition, the reading was focused on a few types of literary genre, showing that the opportunities for reading at school do not involve the complete variety of available literary materials. Concerning writing skills, the data indicated that both orthography and grammar were taught more unsystematically than systematically. The teachers showed an awareness of the importance of teaching orthographic rules, but the way they conducted the activities in the classroom was often focused on the repetition and memorization of rules rather than through reflection on them. This may be a consequence of the fact that some teachers do not understand regularity and irregularity in language, inasmuch as they adopt the same strategies to teach orthographic aspects of differing origins. As regards grammar teaching, it was hardly representative in relation to the other lessons.

Key Words: Native Language, Literacy, Teacher Training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
A LINGUAGEM COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO DA LÍNGUA: expressão oral, leitura e escrita	16
1.1 A expressão Oral	20
1.2 A Leitura.....	23
1.3 A Escrita.....	29
CAPÍTULO 2	
CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	42
2.1 Desenvolvimento da primeira etapa de pesquisa.....	42
2.1.1 As participantes.....	46
2.1.2 A coleta de dados.....	47
2.1.3 Organização dos dados da primeira etapa de coleta.....	47
2.2 A segunda etapa da pesquisa	48
2.2.1 As participantes	50
2.2.2 A coleta de dados.....	51
2.2.3 A organização e análise dos dados	53
CAPÍTULO 3	
RELACIONANDO AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS COM OS CONTEÚDOS QUE DISSERAM TER ENSINADO	55
3.1 Quanto à expressão oral: Expectativas e o que disse ter ensinado	55
3.2 Quanto à leitura	57
3.3 Quanto à escrita	64
3.3.1 Produção Textual.....	70
3.3.2 Ortografia	73
3.3.3 Pontuação.....	76
CAPÍTULO 4	
OS CONTEÚDOS MAIS TRABALHADOS PELAS PROFESSORAS E A FORMA DE SEU DESENVOLVIMENTO	78
4.1 Expressão Oral.....	79
4.2 Leitura.....	82
4.3 Escrita.....	90

4.3.1 Produção Textual.....	105
4.3.2 Ortografia.....	107
4.3.3 Pontuação.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES.....	126
Apêndice 1. Dificuldades regulares e irregulares.....	127
Apêndice 2. Questionário Final.....	131
Apêndice 3. Primeira versão do questionário.....	142
Apêndice 4. Segunda versão do questionário.....	155
Apêndice 5. Ofício.....	171
ANEXO	172
Anexo1. Mapa por Região.....	173

INTRODUÇÃO

Como professora de 1^a e 2^a séries do ensino fundamental, tenho procurado entender o processo de alfabetização e da língua materna, à medida em que a prática tem permitido vivenciar relações conflituosas e divergentes.

Compreender o processo de alfabetização e a apropriação da língua materna não tem sido algo tão fácil para nós professoras¹.

Atualmente tem se investido muito na formação continuada das professoras; no entanto, nela as reflexões são voltadas para o processo de alfabetização e estão centradas no “como fazer” e não no que “devemos saber”. Para decidir “como fazer” investe-se na organização de cursos que enfatizam os modelos e as técnicas, sem fundamentar as professoras teoricamente, para que saibamos de que princípios estamos partindo, e em que lugar pretendemos chegar. Ressalto que não estou dizendo que o “como fazer” não seja importante, mas saber o porquê desse fazer, consiste em conhecimentos fundamentais para termos claro o “para quê” ensinamos, que envolve tanto uma concepção de linguagem como de educação.

A literatura e os documentos oficiais têm enfatizado um ensino fundamentado na apropriação da leitura e da escrita de forma contextualizada, em que o texto funcione como eixo de discussão e interação para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Entretanto, efetivar o que é aprendido nos cursos muitas vezes não é tão fácil quanto parece ser, pois embora os documentos oficiais listem os conteúdos a serem trabalhados, na prática pedagógica, cada professora decodifica da forma correspondente àquilo em que acredita.

¹Utilizo professoras, pela predominância de profissionais do sexo feminino no estudo e na carreira docente nas séries iniciais.

Conseguir uma tradução linear e efetiva na prática pedagógica das técnicas e dos modelos aprendidos é uma ilusão, pois para um mesmo assunto, cada indivíduo tem uma maneira diferente de traduzir os conhecimentos, visto que possui concepções de linguagem e de mundo que são construídos ao longo da vida, que embora modificadas, no mais das vezes prevalecem e direcionam as práticas pedagógicas.

Ao planejar e desenvolver seu trabalho a professora se utiliza de certas diretrizes de ação para alcançar adequação e eficácia, diretrizes estas derivadas de sua prática, de sua visão do que seja alfabetização, de concepções do processo de ensino-aprendizagem advindas de estudos teóricos e de reflexão sobre a prática, então, de uma concepção intuitiva daquilo que acontece em sala de aula. Assim, certas formas de atuação são escolhidas porque obtiveram êxito anteriormente, permitem superar determinadas deficiências ou são recomendadas teoricamente.

Dessa forma, existe a necessidade de repensar os ciclos², pois existe uma leitura enviesada que tem prejudicado a aprendizagem dos alunos, visto que o tempo para alfabetizar tem se prolongado a cada dia, assim como os conteúdos que devem ser aprendidos pelos mesmos. Não existe clareza por parte das professoras sobre o que deve ser ensinado em cada série, com isso cada uma desempenha o seu papel da forma que acha adequado, muitas vezes não contemplando o mínimo esperado por aquela série. Em consequência disso, temos os muitos alunos que chegam na 8ª série sem saber ler e escrever.

Neste contexto entender os conhecimentos, habilidades e disposições que tornam efetiva a prática pedagógica de cada professora é fundamental para entendermos em qual

² O termo ciclo é utilizado para dividir o Ensino Fundamental em duas etapas, uma que corresponde ao trabalho junto à criança de 1ª e 2ª série denominado como ciclo I, e outro, que corresponde ao trabalho junto à criança do ciclo II de 3ª e 4ª série.

concepção subjacentes à ação pedagógica se apóia para a tomada de decisão em relação à alfabetização.

Para entender tais concepções, a investigação sobre a base de conhecimento³ desenvolvida por um grupo de pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos durante o período de 1996-2000⁴, mostrou que grande parte das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública estadual de ensino, que foram sujeitos da pesquisa, demonstraram, entender a alfabetização

[...] como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases), visando a fixação de partes da escrita e o estabelecimento de relação entre a grafia das partes e som correspondente [...] (Mello e Reyes, 2001, p.3).

A referida investigação permitia abordar o ensino de conteúdos curriculares, à medida que as pesquisadoras consideravam que as professoras revelariam a identidade do trabalho docente em todas as suas dimensões: concepções específicas e gerais sobre o ensino, aprendizagem, papel do aluno, papel do professor e sentido do trabalho.

No entanto, embora a intenção das pesquisadoras fosse a de abordar todos os componentes curriculares no transcorrer da pesquisa, o ensino de português e matemática acabaram sendo privilegiados ao longo do trabalho por indicação das próprias professoras

³ “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 conhecimento 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**” (MIZUKAMI et al, p.67, 2002).

⁴ Trata-se da pesquisa “A reflexão na ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar no local de trabalho”, financiada pela FAPESP. O artigo que serviu como referência para o texto a seguir foi: MELLO, R. R.; REYES, C. R.; MIZUKAMI, M. G.; REALI, A.M. M.R.; LIMA, E. F. E TANCREDI, R.S.P. A base do conhecimento no ensino de Português: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas” Caxambu, ANPED, 2000.

participantes por serem considerados – nessa ordem- como áreas prioritárias que mobilizavam as preocupações e atuação das professoras que participaram dessa pesquisa.

No primeiro ano da pesquisa (2º semestre de 1996 e 1º semestre de 1997) foi realizado o levantamento de concepções das professoras sobre o ensino de português, geografia, matemática e de ciências. Nesta ocasião, as pesquisadoras mapearam o que as professoras pensavam sobre cada um destes componentes curriculares enquanto objeto de conhecimento, de ensino e aprendizagem. Discutindo-se conteúdos e situações de ensino e aprendizagem específicas em cada área, assim como as experiências vividas na infância pelas professoras como alunas que aprendiam tais componentes, uma série de concepções foram identificadas. Enquanto intervenção, ao mesmo tempo em que expunham o que pensavam, discutiam com a equipe de pesquisadoras alternativas teórico-metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, sendo considerado o primeiro movimento de aproximação entre os grupos da escola e da universidade.

No segundo ano de trabalho (2º semestre de 1997 e 1º semestre de 1998), o envolvimento do grupo se deu em torno da elaboração, correção e discussão de uma prova. Embora neste segundo ano o foco fosse “processos de avaliação”, português e matemática foram os conteúdos com os quais as professoras lidaram para preparar o instrumento de avaliação por série. Nos debates em pequenos grupos e depois no coletivo do projeto, pôde-se aprofundar as concepções que foram reveladas no primeiro ano de investigação.

Neste segundo ano, o trabalho com os componentes curriculares também se deu na semana de planejamento, em fevereiro de 1998. Para auxiliar as professoras a terem clareza dos conteúdos a ensinar por componente curricular, foi solicitado que, por série, indicassem o que os alunos tinham que saber no início e final do ano.

No segundo semestre de 1998 e primeiro de 1999, as discussões sobre “avaliação” foram retomadas e deu-se início à “Base de conhecimento”, em que as pesquisadoras exploraram o que as professoras que participaram dessa pesquisa realizaram durante o planejamento, em fevereiro de 1998. A partir desse momento, por solicitação das professoras e concordância das pesquisadoras, teve início uma série de estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que as intenções foram centradas no “Documento Introdutório” de português e matemática, além dos descritores do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico).

Neste processo de apresentação e de debate dos documentos oficiais foram reveladas novamente as concepções que amparavam as práticas das professoras e o descompasso entre o oficial e o real. Deste confronto, as pesquisadoras sistematizaram as divergências em um único documento, com o intuito de criar ocasião para que as professoras as percebessem e que enfrentassem a possibilidade de revisão de suas concepções.

Ao final dessa pesquisa, as pesquisadoras puderam comparar a produção das professoras nos três conjuntos de dados e concluir que as práticas das professoras pautaram-se na experiência (e em políticas anteriores); foi possível constatar que elas não abriam mão de suas perspectivas simplesmente pelo fato de entrarem em contato com novas idéias e políticas. Discutiam e agiam a partir daquilo em que acreditavam.

Diante desses dados, as pesquisadoras enfatizam a importância da interlocução e da troca de experiências, pois é na interação que surge a possibilidade de construir negociações

de compreensão que colocam os dois grupos parceiros em uma relação crítica com o conhecimento.

Percebendo a relevância e as contribuições que esta pesquisa trouxe às professoras propus-me a investigar “Quais as possíveis relações entre as expectativas que professoras da 1ª série têm em relação aos conteúdos da língua materna a serem aprendidos e a forma pela qual esses conteúdos são ensinados?”

Para isso, tracei os seguintes objetivos:

- Constatar as expectativas das professoras alfabetizadoras em relação aos conteúdos que seus alunos deveriam saber ao final da 1ª série;
- Relacionar as expectativas das professoras com o conteúdo que dizem ensinar ao longo do referido ano letivo;
- Identificar os conteúdos mais trabalhados sobre a língua materna pelas professoras alfabetizadoras e a forma de seu desenvolvimento.

Para a realizar a pesquisa, desenvolvi a coleta de dados em toda a rede municipal de ensino da cidade de São Carlos com professoras alfabetizadoras em dois momentos distintos, em maio e dezembro de 2003, utilizando dois instrumentos: um questionário e entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas, transcritas e digitadas.

A princípio fiz uma revisão bibliográfica estudando temas relativos à expressão oral, leitura, escrita. Esta revisão bibliográfica compõe o primeiro capítulo desta dissertação, no qual discuto tais aspectos.

No segundo capítulo, trato do método de investigação que utilizei para levantar os dados a respeito do problema e do método para interpretá-los. Descrevi como o processo de investigação ocorreu sobre o seu contexto e a respeito das pessoas que nele estavam envolvidas.

No terceiro capítulo, analiso os dados cruzando as expectativas das professoras alfabetizadoras com o conteúdo que elas disseram ter ensinado aos alunos ao longo da 1ª série.

No quarto capítulo, descrevo os conteúdos mais trabalhados sobre a língua materna na 1ª série pelas professoras alfabetizadoras e a forma de seu desenvolvimento. Para isso, utilizo as entrevistas e os cadernos dos alunos.

Nas considerações finais, traço um panorama dos principais resultados atingidos nesta investigação e aponto algumas perspectivas para investigações futuras.

CAPÍTULO 1 - A LINGUAGEM COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO DA LÍNGUA: expressão oral, leitura e escrita.

Como professora de 1ª e de 2ª série tenho vivenciado situações de formação continuada implantadas no município de São Carlos. Estas ações de formação têm enfatizado técnicas e fornecido modelos para o ensino da língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental. Embora esses possam servir de suporte para o trabalho desenvolvido no dia-a-dia da sala de aula não deveriam ser a única alternativa de trabalho/formação da professora.

Ainda que esses modelos e técnicas se constituam necessários para o trabalho da professora, nem sempre se tem a consciência em quais pressupostos teóricos estão fundamentados. Muitas vezes eles são tomados como receitas para serem aplicadas em sala de aula e, como cada indivíduo possui uma experiência, uma formação que embasa sua prática pedagógica, a maneira que utiliza tais “receitas” nem sempre condiz com o que está sendo proposto pelos órgãos de formação.

No meu entender isso se constitui em um problema sério, sendo que há um conteúdo denso a ser trabalhado desde a etapa inicial da alfabetização, além dos conhecimentos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Minha prática como professora tem demonstrado alguns aspectos essenciais que são indispensáveis ao processo de alfabetização que vão além de técnicas, do “como” ensinar. Entre tais aspectos destaco a linguagem como instância maior que abrange expressão oral, leitura e escrita. Cada um destes aspectos possui particularidades importantes de serem compreendidas pelas professoras e será o foco de discussão do presente capítulo. Assim, a princípio, apresentarei a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho.

Segundo GERALDI (2002), toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que abrange uma teoria de compreensão e interpretação dos mecanismos usados em

sala de aula. Dessa forma, os conteúdos que são ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de ensino, a bibliografia utilizada, o relacionamento com os alunos, a avaliação, são encaminhados de acordo com a nossa opção conceitual que não depende só da formação, mas também, da concepção de mundo e sujeito que cada indivíduo vem construindo no seu processo de socialização . Assim,

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais de uma forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos (GERALDI, 1997 p.45)

O excerto acima tem a intenção de salientar que para o ensino da língua materna uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem como de educação. Por este motivo, delinear as concepções de linguagem se faz necessário para entendermos de que lugar cada professora fala buscando compreender sua atuação pedagógica.

MORAES (2001) ressalta que a linguagem é o princípio norteador do ensino da língua materna afirmando que:

- a) Linguagem é significação e significação contextualizada; “a linguagem surgiu como necessidade humana de interpretar o mundo, de construir, em nível de inteligência, uma compressão sobre a realidade e a experiência de vida do homem na terra”.
- b) A linguagem é dinâmica; “o dinamismo da linguagem decorre exatamente do fato de que, para utilizá-la, o homem precisa ter uma participação ativa na interação lingüística, seja como ouvinte ou leitor, seja como produtor de textos falados ou escritos”.
- c) As línguas são heterogêneas; “há uma grande diversidade no meio social, há variações regionais, sociais, individuais” (2001, p.43).

Assim, compreender a língua é algo complexo, pois perpassa várias concepções de mundo e culturas, visto que de acordo com a concepção de linguagem que temos será a forma de atuação em sala de aula.

GERALDI (1984, p.43) também apresenta três concepções de linguagem, que são:

a) A linguagem é expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmação – corrente – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

b) A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) 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.

Como se observou, compreender a língua materna é entender vários aspectos e, principalmente, entender que as ações pedagógicas estão pautadas em concepções diferenciadas pois, como salienta GERALDI, (1984) existe três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo, o transformacionalismo e a lingüística da enunciação.

No contexto da lingüística da enunciação, a linguagem é compreendida como um conjunto de práticas sociais, em que as variações lingüísticas em todas as suas manifestações são determinadas pelo uso que fazemos dela. Assim, produzir linguagem significa produzir discurso, e o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de texto que nada mais é do que o produto da atividade discursiva oral ou escrita, as quais formam um todo (GERALDI, 2001).

Diante disso, a linguagem desempenha um papel fundamental no ensino da língua materna à medida que dá as diretrizes básicas à resposta ao “para que ensinar”. Nesta concepção, a linguagem é constituída em uma forma de interação e de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos, visto que

Reflexões contemporâneas afirmam que a construção de sentido, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de socialização (MATENCIO, 1994, p.17).

Partindo dessa concepção de linguagem, a entrada da criança no mundo da escrita é entendida como processo simultâneo de alfabetização e letramento, em que a aprendizagem ultrapassa a dimensão técnica de leitura e escrita e abrange também a apropriação das representações e das demandas que se constituem em torno da leitura e da escrita visto que

[...] começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente saber ‘ler e escrever’: dos indivíduos já se requer que dominem não apenas a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela incorporando-a a seu viver, transformando-se assim em seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 1995, p.7).

O contexto atual tem demonstrado que o conceito de alfabetização ultrapassa os limites de codificação e decodificação, indo ao encontro de uma compreensão, entendimento e significado que dá autonomia ao indivíduo para enfrentar as diferentes situações de leitura e de escrita.

SOARES (2003, p.12) enfatiza 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.

Desta forma, a alfabetização não precede o letramento; os dois processos são simultâneos. Dentro dessa perspectiva de letramento, concebe-se o ensino e as aprendizagens dos alunos no que se refere também aos aspectos do ensino da expressão oral, leitura e da escrita.

1.1 A Expressão Oral

Concebendo oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais é fundamental considerar que as línguas se fundem em usos e não ao contrário (MARCUSCHI, 2003).

Segundo MARCUSCHI (2003), a oralidade seria uma prática social interativa com fins comunicativos que se apresenta de várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, sendo que se organiza desde uma realização mais informal até uma mais formal, nos mais variados contextos e usos, pois

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização (MARCUSCHI, 2003, p.18).

O excerto acima remete à consciência de que o aprendizado da língua materna se dá em diferentes instâncias sociais, sendo que os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Portanto,

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 constitutiva (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).

Dessa forma, a língua é *um trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui* (GERALDI, 2003 p.19).

Segundo BELINTANE (2000), a relevância da língua oral no mundo contemporâneo pode ser facilmente percebida nas mídias, nas demandas postas por uma vasta gama de profissões, no uso político da fala e até mesmo nos jogos, brincadeiras e interações cotidianas,

nas quais os desejos de jovens e de adultos tecem, entretecem suas subjetividades e por meio delas, fortalecem ou enfraquecem suas possibilidades desta participação social, visto que

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre esta ocupa uma posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos (GNERRE, 1985, p.3).

Assim, as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações entre falante e o ouvinte e segundo GNERRE (1985) todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, sabendo

quando pode falar e quando não pode,
que tipos de conteúdos referenciais lhe são consentidos,
que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada.

GERALDI (1996) ressalta que essas regras se fazem necessárias, por existirem instâncias públicas e instâncias privadas de falas, ou seja, não é a fala que é pública ou privada, mas sim as instâncias e, dependendo do local em que estamos, existem exigências diferenciadas quanto às regras de uso da fala, do registro adequado para fala, do dialeto que circula nas diferentes instituições.

Sabendo-se que a língua portuguesa não é una, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais e sociais, cabe à escola dar voz a todos os alunos, permitindo a circulação entre as instâncias diversas de produção de saberes. Quando explicitado a importância de dar voz aos alunos, não é na espera de respostas prontas e desejadas para determinadas situações, como interpretações de textos, leituras e escritas, mas sim como todas as atividades realizadas pelos alunos que envolvem, entre outros: produção de texto oral; narração e descrição de situações; dramatização de histórias já existentes ou inventadas; argumentação em defesa de suas idéias .

Nesta perspectiva, percebe-se a alfabetização como um processo no qual a oralidade não é simplesmente a pura representação da expressão oral, e sim um emergir das primeiras escrituras que superam razões técnicas abrangendo

concepções próprias do exercício da linguagem e do exercício pedagógico, envolvem pressupostos e princípios gerais de natureza filosófica e sociológica, envolve atitudes em relação ao processo e aos participantes dele, visto que é criada numa aprendizagem recíproca, pelos participantes do processo – professor e alunos (FRANCHI, 1991, p.14).

Com isso, enfatiza-se que, por ser a oralidade uma prática social da qual emergem formas de ver o mundo, de constituir-se como sujeitos, esta não deve ser apenas considerada como puras falas de alunos para confirmar o que já se sabem, mas também deve ser um trabalho pedagógico cuja finalidade deve ir ao encontro da formação do cidadão.

Autores e pesquisadores de várias áreas como MILANEZ (1993), GERALDI (1996), FÁVERO (1999) MARCUSCHI (1998) e outros, contrapõem as visões monolíticas da língua e destacam de forma explícita a importância do ensino e planejamento da língua oral ou, no mínimo, que se tenha o oral como referência. No entanto, mais enfaticamente, MARCUSCHI ressalta que a resistência ao ensino do oral advém da supremacia que se atribui ao ensino da linguagem escrita e de uma série de mal-entendidos teóricos (concepções equivocadas de língua, de fala, de texto e outros), que estão contidos nos livros didáticos e currículos de ensino em geral.

Segundo BELINTANE (2000), no campo educacional essa importância faz eco há muito tempo. Recomendações enfáticas da necessidade de que a língua oral esteja presente nos currículos sempre foram evidentes nos documentos oficiais. No entanto, tem sido evidenciada por uma retórica pedagógica distanciada, sem forças para colocar o tema no cotidiano escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) captaram parte desse eco, já que não apenas recomendam o ensino da língua oral, como também sugerem

uma perspectiva teórica de abordagem a partir do conceito de ‘gêneros do discurso,’ formulado por BAKHTIN (1992).

O ensino de língua oral, na concepção dos PCNs, sugere ir além da interação dialogal de sala de aula. Reconhece que o aluno em idade escolar já dispõe de competência discursiva e lingüística para uso cotidiano, no entanto, assume que essas interações não dão conta do amplo aspecto de usos lingüísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam no campo da língua oral, ou seja, não dão conta da fala pública e de seus campos discursivos. Propõe assim, objetivos, estratégias e sugestões de abordagem embasados na diversidade de gêneros do oral e das situações de uso público na fala (BELINTANE, 2000).

A experiência dessa autora, como professora alfabetizadora, tem demonstrado que a expressão oral pode ser desenvolvida em todas as suas dimensões, sendo um dos aspectos mais enfatizados para se trabalhar na 1ª série, visto que a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade interativa. Nesse sentido, não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Será sempre a iniciação para a racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos e isso se dá porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postulam muitos lingüistas e psicólogos (MARCUSCHI, 2003 p. 36).

1.2 A Leitura

Segundo ROJO (2001), ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leituras, algumas delas denominadas em algumas teorias de leitura,

estratégias (cognitivas, metacognitivas)¹. Os procedimentos podem ser entendidos como um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leituras, que abrangem desde a forma como lemos, da direita para a esquerda, até as marcações que fazemos com uma caneta para sinalizar o que encontramos de importante.

ROJO (2001) enfatiza que para realização da leitura operam-se capacidades de ordens distintas. Tal afirmação é resultado de diversas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e produzidas trazendo grandes contribuições.

Conforme ROJO (2001), no início da segunda metade do século passado, a leitura era percebida de maneira simplista, apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associado, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Portanto,

Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados (ROJO, 2001, p.3).

Verifica-se que a autora em questão descreve as capacidades de leitura centrada na decodificação do texto, as quais são importantes para o acesso à leitura, mas que não esgotam as capacidades no ato de ler.

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre leitura, outras capacidades foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. Assim, a leitura

¹ Kleiman (1989a, 1989b, 1992, 1993)

[...] passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2001, p.3).

Ainda nesta perspectiva, num primeiro momento, a leitura estava relacionada à **compreensão do texto**, do que nele estava posto ou pressuposto. Segundo ROJO (2001, p.3),

Nesta abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas *estratégias* (cognitivas, metacognitivas) do leitor.

Posteriormente, a leitura começou a ser entendida como **interação entre o leitor e o autor**. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria intencional (ROJO, 2001).

Recentemente, segundo ROJO (2001, p. 3) a leitura é vista como

um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas estão crucialmente envolvidas.

Diante desse contexto, entende-se, assim como ROJO (2001), que nenhuma destas teorias invalida os resultados anteriores. O que acontece é que foi-se conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidas no ato de ler.

Dentro da concepção de letramento, tanto a leitura como a alfabetização obtiveram ampliação de seus conceitos, pois pode-se entender o letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas. Nesse sentido, SOARES (1998, p.45-46) enfatiza que

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e a medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da

escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita...

Percebe-se, diante da citação, que o contexto social começa a exigir uma formação que contemple um indivíduo alfabetizado e letrado, como já foi explicitado anteriormente.

Assim, diante do exposto, entende-se uma leitura pautada no letramento, em que o ato de ler não é simplesmente decodificar, decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. Ler é ser capaz de atribuir significado, antecipar, fazer inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuímos, é verificar suposições fazendo relações com outros textos significativos.

Conceituando mais explicitamente a leitura, GERALDI (2002) enfatiza-a como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.

No entanto, segundo ROJO (2001, p.4) a leitura escolar parecer ter parado no início da 2ª metade do século passado, pois

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão), ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pelas escolas. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual.

O excerto acima confirma o que MATENCIO (1994, p.39) pontua ao ressaltar que

[...]o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases. A esse ponto de vista, acresce uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

Nesta mesma discussão, alguns autores, dentre os quais CAVALCANTI e LOMBELLO (apud MATENCIO, 1994), enfatizam que as atividades propostas sobre leitura geralmente estão relacionadas à interpretação e entendimento de textos em forma de testes, orações a

serem completadas, e a solicitação para que o leitor retire do texto um único significado - aquele que acredita ser o do autor.

Dessa forma, as professoras devem tentar superar essas concepções e propor às crianças situações de leituras que levem em conta: o grau de dificuldade gramatical e lexical, bem como a capacidade de compreensão das crianças acerca dos dados explícitos e implícitos do texto; a ênfase na dialogia textual, devendo a criança ser participante ativa dessa interação, fundamentada tanto em pistas textuais como em sua visão de mundo; o desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Assim, podemos perceber que o ato de ler é um ato complexo cuja compreensão se situa no cruzamento de vários eixos.

Sendo a leitura um processo cognitivo de busca de significado, é importante enfatizar o papel dos educadores como agentes que propiciarão situações para levar as crianças a tornarem-se leitoras experientes sabendo dialogar com aquilo que lêem.

KLEIMAN (1992) afirma que um leitor menos experiente não consegue estabelecer por si mesmo um objetivo para sua leitura, razão pela qual a professora pode predeterminar, provisoriamente, os objetivos para tornar esta tarefa mais interessante e significativa para a criança.

Neste sentido, é importante que as professoras, ao desenvolverem atividades relacionadas à leitura tenham objetivos claros- mediação intencional. Assim, ler uma regra de jogo não é igual a ler um poema, pois os propósitos de ambos os textos são diferentes. Portanto, é essencial o estabelecimento de objetivo como o “para quê vamos ler”.

Segundo GERALDI (2002, p.93 a 99), a leitura serve para:

Buscar informações- extrair do texto uma informação. Duas formas podem orientar, em termos metodológicos, esse tipo de leitura: a busca de informações com roteiro previamente elaborado (pelo próprio leitor ou por outro) e a busca de informações sem roteiro previamente elaborado. No primeiro caso, lê-se o texto para responder questões estabelecidas; no segundo caso, lê-se o texto para verificar que informações ele dá. Em ambos os casos, são prefaciais a questão do “para quê” ter mais informações. Esta leitura

não precisa ser necessariamente aquela que se faz com textos de jornais, livros científicos, etc. Essa forma de interlocução é possível com os textos literários.

Estudar o texto- é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua materna que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocuções leitor/texto/autor. Um roteiro para esse tipo de texto é: a tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra-argumentos levantados em teses contrárias; coerência entre tese e argumentos. Esse tipo de interlocução não é privativo do texto dissertativo. Podem-se “estudar” narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros etc

Pretexto- Dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor.

Fruição do texto- está pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua materna: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado.

Para tornarem-se leitoras competentes, as crianças precisam estar em contato com diferentes tipos de textos que atendam diferentes objetivos. Além de estabelecer momentos da hora do conto, em que as crianças possam ter a oportunidade de ouvir histórias, sem cobranças, mas pelo prazer, pode-se estabelecer também hora da leitura, em que possam fazer suas próprias escolhas de leituras. Com isso, se enfatiza a importância do papel da professora no ensino da leitura e da escrita, bem como a necessidade desta conhecer, mas de forma “orgânica” e não desconexa (tipo “faça o que eu mando e não o que eu faço”), os conteúdos a serem ensinados.

A literatura utilizada para este estudo explicitou que lemos com diferentes objetivos, no entanto, é importante enfatizar que as professoras devem oferecer aos alunos bons materiais e possibilitar-lhes a escolha de suas leituras. Dessa forma, cabe a nós professoras:

- apresentar textos para os alunos lerem e mostrar o tipo de material que está sendo lido (revistas, jornais, livros);
- ler por prazer oferecendo aos alunos a oportunidade de escolher o autor, a obra, o gênero e outros;

- incentivar a leitura;
- proporcionar, independente da série em que os alunos estudam, a escuta da leitura de livros que sozinhos ainda não têm condições de ler;
- permitir diversas interpretações dos textos lidos, orientando os alunos a avançar em sua competência de leitores.

Por estes e muitos outros motivos, a leitura deve ser uma rotina de sala de aula, pois a escola precisa garantir aos alunos o acesso aos gêneros textuais que nela circulam visando à plena participação na sociedade letrada e ao pleno exercício da cidadania.

De acordo com ROJO (2001, p.7), a escola é lugar social de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos -, mas também,

[...] e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cor”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

1.3 A Escrita

Sendo a prática pedagógica de cada professora permeada por diferentes concepções de mundo e linguagem, conforme já apontado anteriormente, faz-se necessário conhecer diferentes pontos de vistas que uma professora pode utilizar para compreender os processos de aquisição de seus alunos, o que se torna imprescindível neste trabalho.

SMOLKA (2003) apresenta três maneiras diferentes de se analisar o processo de aquisição:

Um ponto de vista seria o da “carência” ou da “incompetência”, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar, e reproduzir a escrita). Desse ponto de vista, as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças “aprenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse).

Um outro ponto de vista (que se contrapõe ao primeiro) seria o da construção individual do conhecimento, que analisa o “conflito cognitivo” no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo. Leva em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita como representação da fala (relação dimensão sonora/extensão gráfica), analisando a escrita inicial em termos de níveis de conhecimento. As implicações pedagógicas desse ponto de vista começam, agora, a se esboçar, a partir do trabalho de Ferreiro, Teberosky & Palácio. Contudo, ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro & Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças em turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvida alguma, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nessa questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social.

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pelas palavras. Assim ganham forças as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2003, p.62-63).

Atualmente, coexistem predominantemente nas escolas essas três formas. No entanto, desde a década de 80, a produção de textos tem sido posta em evidência por vários autores, pela sua importância no processo de alfabetização (GERALDI (2002), MATENCIO (1994), JOLIBERT (1994), entre outros). Anteriormente a esse período tinha-se um ensino pautado

basicamente em práticas em que a alfabetização era entendida como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor parte a 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. Deve-se, no entanto, ressaltar que a partir de então, muitas professoras passaram a trabalhar com a produção textual desde os primeiros momentos da alfabetização.

Embora existam abordagens de ensino de produção textual bem delimitadas em termos teóricos, toda discussão em torno do assunto se desenvolve de forma bastante mesclada e complexa, tanto em virtude dos avanços da discussão acadêmica, em tendências diferentes, quanto em função de aspectos do desenvolvimento histórico da prática educacional relacionada à disciplina. Ainda que o panorama acadêmico não seja extremamente claro quanto às diretrizes para o ensino de língua nas escolas há mais de uma década, é consensual a tentativa de superar as práticas e concepções prescritivistas, que permanecem, ainda, extremamente fortes nas escolas (BONINI, 2002).

Conforme BONINI (2002), o ensino de produção textual na atualidade, pauta-se em duas vertentes: interacionista – que postula a produção textual como reprodução de um corpo de tradições de uma comunidade – e a enunciativista – que entende como trabalho o exercício de subjetividade na linguagem. A vertente enunciativista tem tido maior impacto tanto para as professoras de prática de ensino dos cursos de formação inicial como para os documentos oficiais – PCN (Proposta Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais) entre outros.

RODRIGUES (2002) ressalta que dentro dessa perspectiva os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e são caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático – o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional – estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

Estilo – configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjunto particular de seqüências que compõem o texto etc. (Bakhtin, 1992, apud, Rodrigues, 2002).

RODRIGUES (2002) enfatiza que essa abordagem teórica, que conduz a uma nova perspectiva de tratamento de interação pela linguagem, é adotada em substituição à taxonomia tradicional, a trilogia clássica conhecida e praticada na escola: narração, descrição e dissertação.

BAKHTIN (1997, p.281) enquadra os gêneros discursivos em duas classes: os gêneros primários (simples) – a conversação oral cotidiana e a carta pessoal – que “são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”; e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política”.

No estudo dos gêneros do discurso, BAKHTIN (1997) aponta para o fato de que, na vida concreta, estamos sempre trabalhando com enunciados completos, cada esfera de utilização da língua elaborando seus “*tipos relativamente estáveis*”. Quanto mais complexa é uma sociedade, mais complexos serão os gêneros do discurso. As “*unidades composicionais*”, correspondendo a um tipo de estruturação, não se fixam definitivamente:

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias da transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 1997 p.285).

Nessa perspectiva, GERALDI (2001) enfatiza que é precisamente a variedade de gêneros de uma sociedade complexa que a escola pretende incorporar em suas práticas de leitura e de produção. Para o autor, a própria escola concretamente se constitui como uma prática social específica e por isso mesmo acaba produzindo gêneros próprios (por exemplo, *a exposição*,

que visa retomar um texto lido, como forma de controle de sentido) ou limitando-se a gêneros tradicionais (como *narração* e *dissertação*) como já explicitado por RODRIGUES (2002).

GERALDI (1993), por exemplo, enfatiza que a produção de texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem da língua, pois no texto a língua se revela em sua totalidade. Isso porque a escrita é compreendida como um fenômeno social, que ultrapassa o limite da escola. Portanto, o trabalho com produção de textos coletivos e individuais e com leituras de diferentes gêneros deve ser uma prática constante para que os alunos possam ter contato com idéias e estrutura de texto desde os primeiros anos escolares, visto que

[...] o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de texto, muito mais que decifração/transcrição de signos lingüísticos, é de construção de significado e atribuição de sentido mediante não apenas os elementos lingüísticos: essas são atividades culturais. (MATENCIO, 1994, p.18)

Com isso, o trabalho com textos não é simples, pois formar bons escritores e leitores depende não só de uma prática contínua de produção de texto, mas também de um trabalho intensivo de leitura, porque é partindo da análise de textos bem escritos, que o aluno terá a oportunidade de melhorar a qualidade de suas produções. Assim, escrever bem, produzir textos não só corretos, mas também bem escrito é resultado tanto de leitura de muitos e diferentes textos, como também da possibilidade de pensar sobre formas de redigir e sobre a adequação e a qualidade da linguagem utilizada para escrever.

A revisão de texto produzido pelos alunos é também um instrumento de grande importância à medida que dentro de um contexto significativo para o aluno pode-se trabalhar aspectos sobre a língua materna que envolvem coesão, coerência, ortografia, pontuação e outros. Entretanto, ao mesmo tempo é necessária a consciência de que este trabalho deve ser desenvolvido de forma contínua e gradual para se obter resultados satisfatórios, ou seja, quando a professora for fazer a revisão de texto como situação didática, é preciso selecionar

em quais aspectos pretende que seus alunos se concentrem, uma vez que não é possível tratar todas as dificuldades e conteúdos ao mesmo tempo.

A técnica de fazer exercícios repetitivos como nomear substantivos, adjetivos, verbos, preposições, sujeitos, predicados de maneira descontextualizada, não é suficiente para que o indivíduo construa bons textos, como já diversas práticas têm apontado. De acordo com FRANCHI (1989), saber a gramática é uma coisa, e fazer uso efetivo dela é outra. Portanto, deter os conhecimentos não garante que eles sejam empregados de maneira adequada na produção de um texto.

Os argumentos enfatizados acima demonstram que não basta decorar e memorizar regras gramaticais, sem saber empregá-las corretamente. O importante é que as mesmas sejam objetos de reflexão e se tornem significativas para o indivíduo que as utiliza. No entanto, para que essas reflexões se tornem possíveis, é necessário, em um primeiro momento, conceituar gramática.

De maneira geral, a palavra gramática é entendida como “conjunto de regras”, expressão que pode ser entendida de várias maneiras, pois segundo POSSENTI (1996, p.63), nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto da língua a definem da mesma maneira. Partindo dessa expressão será possível distinguir vários tipos de gramática.

POSSENTI (1996), explicita três maneiras de entender “conjunto de regras”, que são pertinentes às questões do ensino: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina.

O termo gramático que designa um conjunto de regras que devem ser seguidas, corresponde à **gramática normativa/prescritiva** que é destinada a levar os leitores a “falar e escrever corretamente”. Essa definição é, em geral, a mais conhecida pelas professoras, por ser aquela encontrada nos livros didáticos.

Segundo POSSENTI (1996), para os autores de livros didáticos, a gramática é concebida como um conjunto de regras relativamente explícitas e relativamente coerentes que, se dominadas, poderão produzir a linguagem oral e escrita conforme a variedade padrão. Esse tipo de gramática tem como preocupação o como se deve dizer.

A segunda definição de gramática corresponde ao conjunto de regras que são seguidas e pertencem ao campo da **gramática descritiva**. Esta é a que orienta o trabalho dos lingüistas e das professoras. Para os lingüistas, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes, tendo a preocupação no como se diz. Já para as professoras, esta é utilizada à medida que elas descrevem situações que ocorrem em sala de aula.

A terceira definição de gramática é a **internalizada**, que é um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão para falar, pois

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua (POSSENTI, 1996, p.30).

As definições acima, possibilitam reflexões sobre como temos ensinado gramática, porque, como pode-se constatar, o indivíduo lança mão de um conjunto de regras gramaticais para falar, mas nem sempre com consciência disso. Portanto, por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ele possui um domínio lingüístico. Embora este possa não ser o domínio, variedade esperada pelo conhecimento escolar é a partir dele que o aluno poderá se apropriar e reconhecer, por meio de reflexões, a norma padrão, porque

[...] é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina (POSSENTI, 1996, p.85-86).

Assim, o aluno pode se interessar e se apropriar de outras variedades lingüísticas que não conhece ou com as quais não tem familiaridade, até chegar a mais elaborada e desejada pela escola e, com isso, pode utilizá-la em seu benefício, sabendo quando e em quais situações empregá-la. Neste processo, cabe à professora levar o aluno a refletir sobre as diferentes formas de falar das comunidades, até que ele possa ser capaz de tanto produzir textos de sua comunidade por meio da linguagem oral, como textos escritos segundo a norma padrão.

É, portanto, neste contexto, que a proposta de ensino de gramática a partir de textos tem sido amplamente enfatizada tanto pela literatura atual, como pelos cursos de capacitação e pelos documentos oficiais, com o objetivo de nortear a prática pedagógica da professora.

Os documentos oficiais, que se concretizam nos cursos de capacitação e nos currículos, têm recomendado um ensino que não priorize o “certo” ou o “errado”, mas que estimule a análise e a reflexão sobre a língua, em situações de uso e como forma de dar qualidade a esse uso. Dessa maneira, a função da escola e da professora é a de ensinar a língua padrão aos alunos, garantindo ao mesmo tempo sua aprendizagem.

Tais sugestões, no entanto, não têm sido tão simples de serem colocadas em prática, pois planejar situações didáticas pautadas nessa concepção de gramática, ainda é algo novo e nem sempre as professoras têm conhecimento destes conteúdos e da forma de tratá-los.

Ainda sobre a importância dos conteúdos sobre a língua materna ao que se refere à gramática, ressalta-se a pontuação como um dos principais eixos de trabalho das séries iniciais, visto que desde os primeiros anos de escolaridade, a criança é exposta de maneira formal ou informal à leitura de textos que utilizam pontuação. A criança, no entanto, nem sempre se dá conta de seu uso e função no interior de um texto e, na 1ª série, esta deve ser apresentada, mesmo que de forma assistemática, pelos motivos que se apresenta a seguir.

CARVALHO e BARALDI (1995) escrevem que a pontuação teve uma evolução tardia na história da escrita, portanto, não é estranho que a mesma demore a aparecer nas produções infantis. Para esses autores, a criança demora a perceber e sentir necessidade de empregar os sinais de pontuação, passando por algumas fases.

Num primeiro momento, a pontuação não é observável, portanto não aparece no texto que as crianças escrevem. Em seguida, aparecem pontos finais e vírgulas colocadas de forma não convencional. Mais tarde, aparecem pontos de exclamação, interrogação, reticências, utilizados convencionalmente. Começa a aparecer uma maior variedade de sinais de pontuação: aspas, parênteses, travessões e dois pontos. Finalmente a pontuação é utilizada de forma convencional.

FERREIRO (1996) realizou uma pesquisa sobre o emprego da pontuação, analisando reprodução de histórias escrita por crianças e pôde observar os seguintes aspectos:

- a) a pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para o seu interior, ou seja, inicialmente há textos exclusivamente com maiúscula inicial e ponto final. Mais tarde, aparecem textos que apresentam alguma pontuação interna;
- b) quando se utiliza pontuação no interior do texto, esta tende a se concentrar dentro e em torno dos fragmentos do discurso direto;
- c) outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: listas de elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopéias, interjeições ou exclamações);
- d) as fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber uma marcação gráfica. (Ferreiro, 1996, p. 128-129).

Essas pesquisas trazem contribuições significativas para nós, professoras das séries iniciais, pois apontam a necessidade que cada professora sente de buscar estratégias para transformar a pontuação em algo observável para crianças. Nesse processo de descoberta, a pontuação deve ser trabalhada como uma possibilidade de solução para o estabelecimento de

coesão, coerência textual² e como um dos **recursos gráficos**, portanto, não se deve vincular ao ritmo da fala. Assim, aquela visão de que a vírgula serve para dar uma paradinha ou para respirar, o ponto final para descansar e os dois pontos representam uma parada quase igual do ponto final, são conceitos equivocados que servem só para confundir o aprendiz (BRANDÃO e SILVA, 1997). Como enfatiza CORRÊA (*apud* SILVA e BRANDÃO, 1997), a pontuação é uma sinalização peculiar do texto escrito, funcionando como um articulador textual.

Concluindo, é importante enfatizar, mais uma vez, que a pontuação não representa as pausas dadas pela fala, mas sim um recurso gráfico funcionando para estabelecer a coesão e coerência textual. Com isso, é fundamental que a pontuação seja transformada em algo “observável” para a criança nos textos trazidos em sala pela professora e nos textos produzidos por ela. Encerrando a reflexão sobre pontuação, como explicita FERREIRO (1996, p. 125): "o lugar natural da pontuação é o texto". Caso contrário, as crianças podem até memorizar o nome de cada sinal de pontuação - por exemplo, que a (?) interrogação serve para perguntar; que o (.) ponto final se usa quando termina a frase ou para ajudar a respiração da leitura, mesmo sem saber fazer uso efetivo do mesmo. No mesmo sentido, SILVA e BRANDÃO (1997) dizem que a memorização dessas definições não garante o emprego adequado deste conhecimento em situações de produção de texto. Conforme as autoras em questão, ainda que a pontuação seja importante no processo de leitura e escrita não é algo que deve ser cobrado no período de alfabetização, mas também não deve ser excluída. O uso da pontuação, assim como o exercício de leitura e escrita, deve ser enfatizado antes mesmo do aluno estar alfabetizado.

² A única regra obrigatória para a vírgula é: entre o sujeito e o verbo, o verbo e complemento, não se pode pontuar.

Outro aspecto importante a ser destacado é a ortografia, pois na maioria das vezes, o erro ortográfico funciona como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. Tal fato, muitas vezes é preocupante porque:

[...] a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos (MORAIS, 2002, p.18).

Por este motivo, os desvios ortográficos acabam interferindo e trazendo conseqüências futuras, pois geram nas pessoas o medo e a aversão de escrever por receio de errar. Segundo o autor, muitos profissionais da educação não sabem lidar com alguns conhecimentos, pois a ortografia que deveria ser concebida como “*uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita*”, acaba por ser vista como uma forma de punição e constrangimento, conduzindo o estudante muitas vezes à sensação de incapacidade e fracasso.

É importante enfatizar que quando a criança compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos ela já apreendeu o funcionamento desse sistema de escrita, mas ainda não aprendeu as normas ortográficas.

O aluno pode já ter notado algumas incongruências de nosso sistema alfabético (quando, por exemplo, descobriu que duas letras diferentes têm o mesmo som), mas ainda não internalizou as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas (MORAIS, 2002, p.21).

Dada a sua natureza de convenção social, “*o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha sem ajuda*” (MORAIS; 2002; p.20), razão pela qual é fundamental ensinar aos alunos as normas da ortografia. Por isso, é importante que a professora conheça e leve em conta as peculiaridades de cada tipo de dificuldade ortográfica. Ressalta-se todavia, o papel que a professora tem que desempenhar junto ao aluno, para que este possa ir percebendo seus “erros” e se apropriando deles, com ajuda das regularidades e irregularidades da ortografia.

Outro ponto a explicitar, é que as crianças cometem mais erros ao escrever de forma espontânea, pois essa atividade envolve diferentes “cargas” de trabalho mental. Isso porque, ao escrever um ditado, a criança só tem que grafar o texto que escuta da professora ou do colega; já quando está escrevendo uma história, ela tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo, tais como: “selecionar as idéias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo” (MORAIS, 2002, p.22).

Nesta fase, os erros ortográficos revelam que o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita; portanto, as professoras não podem esperar que os alunos aprendam ortografia apenas com o tempo ou sozinhos, mesmo porque, *“muitas vezes, quem não ensina ortografia, em nome de um suposto 'respeito' ao aluno, continua cobrando que ele escreva corretamente”* (MORAIS, 2002, p.23-24).

Com isso, percebe-se a necessidade de um ensino sistemático das normas ortográficas. Escrever segundo as convenções é uma exigência social e esse conhecimento deve ser ensinado aos alunos para que não se intensifique a diferença social.

Portanto, como afirma MORAIS (2002), é pertinente um ensino sistemático que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, conduzindo os estudantes a uma atitude de curiosidade sobre a língua escrita como um objeto de conhecimento cujos detalhes podem ser revelados. Além da consciência de que aprender ortografia não é só memorizar ou decorar a forma correta de escrever, é importante que a professora saiba que na ortografia temos as dificuldades, regulares e irregulares, que devem ser bem trabalhadas e internalizadas (Apêndice 1).

Diante da literatura apresentada neste estudo, constatou-se que escrever não é algo tão simples, pois exige do escritor atenções diferenciadas sobre as regras que regem a escrita.

Assim, ensinar desde os primeiros anos o aluno a escrever textos é dar-lhe oportunidade de vivenciar situações sociais, em que a escrita tenha propriedade e significado. Além disso, a professora possui um papel extremamente no que se refere ao ensino da língua padrão. É um direito do aluno e um dever da escola proporcionar situações em que os alunos possam refletir, tirar conclusões e ser orientado pela professora sobre a língua materna.

A escrita espontânea e revisão de texto na prática pedagógica dessa autora têm demonstrado ser um ótimo instrumento para levar os alunos a refletirem e aprimorarem suas escritas, levando em conta: a coerência, a coesão, a ortografia e a pontuação - embora não sejam cobradas na 1ª série devem ser ensinadas.

Pautada nestas referências, elaborou-se um instrumento para conhecer quais eram as expectativas das professoras em relação ao ensino da língua materna na 1ª série do ensino fundamental; foram feitas entrevistas e análises dos materiais dos alunos verificando os conteúdos que as professoras disseram ter ensinado, bem como a forma como disseram tê-los desenvolvido na prática pedagógica. A construção e desenvolvimento da pesquisa utilizada para a coleta e análise de dados são temas do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Buscando responder à questão: : “Quais as possíveis relações entre as expectativas que professoras da 1ª série têm em relação aos conteúdos da língua materna a serem aprendidos e a forma pela qual esses conteúdos são ensinados”, a pesquisa se organizou em duas etapas:

A primeira consistiu na elaboração e aplicação de um questionário às professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Ensino de São Carlos, com perguntas fechadas, abrangendo conteúdos de 1ª à 4ª série sobre língua materna, visando identificar quais são os saberes sobre a língua materna que professoras alfabetizadoras consideravam importantes que seus alunos soubessem ao final da 1ª série (Apêndice 2).

Em um segundo momento, foi feita uma entrevista semi-estruturada com seis professoras, na qual elas apontaram quais conteúdos trabalharam durante o ano letivo de 2003. Tal entrevista foi feita com o intuito de relacionar expectativas das professoras com o conteúdo e a forma que disseram ter ensinado ao longo da 1ª série.

A descrição dos instrumentos de coleta de dados e a forma como foram analisados serão apresentadas a seguir.

2.1-DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DE PESQUISA

Conforme dito anteriormente, a primeira etapa de coleta de dados consistiu na elaboração e aplicação de um questionário com perguntas fechadas, abrangendo conteúdos de 1ª à 4ª série sobre língua materna, visando identificar quais os saberes sobre a língua materna as professoras alfabetizadoras, da Rede Pública Municipal de Ensino São Carlos, consideravam importante que seus alunos soubessem ao final da 1ª série.

Para elaborar o questionário, utilizou-se dois documentos oficiais (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Português e SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 2001), algumas propostas de ensino da língua materna (Planejamento escolar do Município de São Carlos e livros didáticos¹, além de considerar a experiência desta autora como professora de 1ª e 2ª série). Estes materiais permitiram a seleção de conteúdos que são sugeridos para o ensino da língua de 1ª à 4ª série.

Após o levantamento dos dados sobre os conteúdos começou a se concretizar os primeiros ensaios de elaboração e organização do questionário, o que levou quatro meses de trabalho. Esse instrumento de coleta abrangeu boa parte dos conteúdos sobre expressão oral, leitura e escrita.

O material foi elaborado e testado em três versões distintas: a) 1ª versão – questões fechadas, contemplando os semestres em que a professora pretendia desenvolver o conteúdo (Apêndice 3); b) 2ª versão – questões abertas, em que a professora deveria indicar quais conteúdos ensinaria ao longo do ano letivo (Apêndice 4) e c) 3ª versão – questionário com questões fechadas e com espaço, para as professoras colocarem suas observações.

Os conteúdos listados em todo o questionário eram referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo isso explicitado a elas na aplicação do questionário, além de ser um dado contido na primeira página de tal instrumento.

Em função dos resultados do estudo piloto a última versão contemplou elementos do primeiro e segundo questionários, no entanto, as questões abertas foram retiradas. Ressalta-se também, que vários elementos, embora constassem no questionário, não foram utilizados na análise neste trabalho. Um exemplo disso, é a apresentação (da questão nº 4) sobre leitura de diferentes gêneros textuais em que, era perguntado às professoras se elas trabalhariam com os tipos de textos: dramático, descritivo e narrativo - tipologias que podem estar contempladas

¹ GARCIA (1998); AZEVEDO (1992); LIPPI (1993).

em diferentes gêneros textuais, pois tinha a intenção de compará-los, mas isso acabou sendo inviável.

A versão final do questionário constitui-se de doze questões organizadas em linhas e colunas. Na primeira coluna, foram listados vários conteúdos referentes à língua materna que contemplavam: uma questão sobre expressão oral, quatro sobre leitura e sete sobre escrita. Considerando que um dos elementos da investigação era captar as expectativas das professoras em relação à aprendizagem dos alunos, foram introduzidas cinco colunas, nas quais elas deveriam indicar, em porcentual, suas expectativas. Foram fornecidas as seguintes alternativas: “25% da turma”; “50% da turma”; “75% da turma”; “100% da turma” e “esse conteúdo é desenvolvido em outra série”. Ao final de cada página havia um espaço para as professoras anotarem comentários que julgassem necessários.

Embora as questões fossem categorizadas em expressão oral, leitura e escrita, na organização para aplicação elas não ficaram organizadas em categorias. Assim, o questionário ficou composto por duzentos e noventa e um (291) itens, cujo objetivo era constatar as expectativas das professoras em relação aos conteúdos que seus alunos deveriam saber ao final da 1ª série.

Sobre a expressão oral, foi elaborada uma questão que contemplava nove (9) itens, com o intuito de verificar o que era esperado pelas professoras que os alunos soubessem em relação à oralidade enfatizando nas perguntas aspectos que abrangiam: a linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Em relação à leitura, foram elaboradas quatro questões que contemplavam cento e dez (110) itens relativos ao: reconhecimento e leitura de letras, uso de palavras, frases, textos,

diferentes tipos de gêneros textuais², conhecimentos sobre as variedades lingüísticas relacionadas às regularidades e irregularidades da língua provenientes das múltiplas possibilidades entre grafema e fonema, ou seja, a leitura relacionada à escrita. Estas questões foram elaboradas com o objetivo de identificar a leitura para busca de informações, para estudo de texto, para do texto – pretexto e para fruição da leitura.

Sobre a escrita foram elaboradas sete (7) questões que contemplaram cento e setenta e dois (172) itens abrangendo: tipos de letras, alfabeto, sílabas, palavras, frases e textos, alguns sinais de pontuação, partição de palavras em relação à distribuição espacial do texto na página escrita, diferentes gêneros textuais³, aspectos de estrutura de texto em seus elementos de coesão e coerência textuais, a ortografia no que diz respeito ao emprego das letras, elementos da gramática normativa preenchendo conhecimentos sobre fonética, morfologia, semântica e sintaxe, ou seja, conteúdos previstos para serem trabalhados ao longo das quatro primeiras séries, sem que os alunos saibam sua nomenclatura.

Para a elaboração dessas questões visou-se contemplar todos os conteúdos de modo que, independente da concepção de linguagem assumida pelas professoras, estas poderiam ser respondidas.

Quando já definido o tipo de questionário que seria utilizado, fez-se uma carta ofício pedindo autorização à Secretária da Educação da rede Municipal de São Carlos, para coletar os dados nas escolas municipais (Apêndice 5), a qual foi assinada pela minha orientadora e encaminhada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Aproximadamente quinze dias depois, obtivemos a resposta que autorizava a coleta de dados nas escolas municipais.

² Dentre essas questões sobre leitura, ressalto que na questão de nº 4^a, que se referia aos diferentes gêneros textuais, os tipos de textos: dramático, descritivo e narrativo foi proposta com o intuito de fazer relação aos gêneros textuais, mas percebi que esse cruzamento não seria possível e, portanto, não foi analisado.

³ Idem à nota de rodapé 2. Alguns dos gêneros aqui apresentados são possíveis de serem lidos, mas dificilmente uma criança das séries iniciais é capaz de produzi-lo como escrita. Tais itens foram colocados propositalmente como: mito, dicionário, enciclopédia e verbete.

De posse da autorização, a etapa seguinte foi visitar as oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Carlos, localizadas em diferentes regiões desta cidade, e conversar com cada Diretor para que eles pudessem também estar cientes da proposta da pesquisa que desenvolveria com as professoras e combinar horários mais adequados para elas. Para aplicação do questionário, os diretores comunicaram às professoras alfabetizadoras sobre o trabalho que seria desenvolvido e, em seguida, elas concordavam ou não em participar da pesquisa.

Ressalta-se, neste momento, que desde o início a participação na proposta de pesquisa foi definida como voluntária.

2.1.1 AS PARTICIPANTES

Participaram do estudo 39 das 41 professoras que atuavam em 1ª série. Outro ponto a ser explicitado é que das 39 professoras alfabetizadoras que participaram dessa primeira etapa da coleta de dados, 30 estavam atuando durante o ano de 2003 em 1ª série e 9 estavam trabalhando com salas de 2ª série, pois seguem o ciclo⁴, ou seja, acompanham suas turmas de 1ª série na 2ª série, retornando novamente, no próximo ano, para a série inicial do primeiro ciclo. Esse levantamento foi possível, uma vez que a autora atua como professora e também tem tal prática. Assim, obteve-se o cuidado de incluir essas professoras para que de fato o estudo pudesse contemplar todas as professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de São Carlos.

⁴ O termo ciclo é utilizado para dividir o Ensino Fundamental em duas etapas: uma, que corresponde ao trabalho junto às crianças de 1ª e 2ª série denominado como ciclo I e outro, que corresponde ao trabalho junto às crianças do ciclo II de 3ª e 4ª série.

2.1.2 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados da primeira etapa da pesquisa ocorreu no primeiro semestre do ano de 2003 - nos meses de maio e junho com a aplicação do questionário. Um dado importante que deve ser destacado é que neste momento, as professoras já conheciam suas turmas, portanto, suas expectativas já eram mediadas por este fator, visto que elas já tinham noção do que poderiam esperar de suas turmas até o final do ano.

Os dados foram coletados conforme a disponibilidade de cada professora e nos locais por elas indicados: Nos HTPC (Horário de Trabalho do Professor Coletivo); HTPL (Horário de Trabalho do Professor Livre); no horário de Educação Física, sendo que os locais foram: nas residências; na sala de aula e na sala dos professores.

2.1.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA DE COLETA

Para a organização dos dados coletados até aquele momento, trabalhou-se durante seis meses, com um grupo do Departamento de Estatística da Universidade Federal de São Carlos, para que os dados pudessem ser tabulados. Gráficos foram montados para facilitar a leitura dos resultados da pesquisa no que se refere às expectativas das professoras alfabetizadoras.

Em um primeiro momento, decidiu-se trabalhar com os dados enfatizando as expectativas de **todas** as professoras alfabetizadoras em relação a quais conteúdos sobre a língua materna esperavam que suas turmas soubessem ao final da 1ª série. Para isso, fez-se um levantamento das expectativas das professoras de oito escolas da Rede Pública Municipal de São Carlos.

Quando terminado a tabulação desses dados, com ênfase nas expectativas de todas as professoras alfabetizadoras, trabalhou-se esses mesmos dados com outra perspectiva, isto é, em que as expectativas fossem trabalhadas por instituição (escola). Dessa forma, partiu-se das expectativas do todo para depois trabalhar as partes podendo assim, perceber em quais regiões da cidade de São Carlos, as expectativas das professoras se apresentavam maiores ou menores em relação ao que o aluno deveria saber ao final da 1ª série sobre a língua materna. No entanto, esses dados não serão trabalhados neste estudo.

Terminada esta etapa, estava com um grande acervo de informações brutas que deveriam ser observadas e analisadas. Considerando que o tempo para o desenvolvimento de um trabalho de mestrado seria insuficiente para fazer uma análise integral dos dados de que dispunha, em conjunto com minha orientadora e com as contribuições do exame de qualificação, decidimos fazer um recorte, trabalhando apenas com os dados referentes às expectativas de seis professoras que também participariam da segunda etapa de coleta de dados. A escolha de tal recorte será explicitada no próximo item e permitiu relacionar as expectativas dessas professoras com o conteúdo e a forma que disseram ter ensinado.

Após essas decisões, os dados brutos foram descritos para que, em um segundo momento, já de posse da segunda etapa de coleta, pudesse relacioná-los com as entrevistas que explicitarei a seguir.

2.2 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2003 - nos meses de novembro e dezembro - e teve como objetivo identificar os conteúdos mais trabalhados sobre a língua materna pelas professoras alfabetizadoras e a forma de seu desenvolvimento.

Para obter esses dados, eu e minha orientadora decidimos fazer uma entrevista semi-estruturada junto às professoras, pois segundo LUDKE e ANDRÉ (1986) uma das maiores vantagens desse tipo de entrevista é a sua flexibilidade. O entrevistador tem condições de encorajar o investigado a fim de fornecer informações mais completas, ou seja, aprofundar alguns pontos questionados, além de permitir correções e adaptações que se tornam eficazes na obtenção das informações desejadas.

Determinado o tipo de instrumento que seria utilizado, chegou o momento de decidir quantos e quem seriam os sujeitos dessa etapa. Seria inviável trabalhar com todas as professoras alfabetizadoras da Rede Pública Município de São Carlos uma vez que se tratava de uma amostra grande. Assim, minha orientadora sugeriu que a escolha dos sujeitos fosse feita por região da cidade. Tendo em mãos um mapa⁵ da divisão regional da cidade de São Carlos, constatou-se que, das treze regiões (Anexo 1), as oito escolas localizavam-se em seis delas, e decidiu-se que este também seria o número de professoras que participariam desta segunda etapa, ou seja, uma professora de cada região da cidade.

Das seis escolas selecionadas para participar da segunda etapa da pesquisa, todas tinham uma ou mais professoras dispostas a colaborar com o estudo. Para definir quem seria participante desse estudo nas instituições em que haviam mais de uma professora interessada, foi necessário efetuar um sorteio. Realizado o sorteio, as professoras foram comunicadas sobre a participação e marcamos os horários para as entrevistas. Para essa entrevista foi pedida permissão a cada uma delas para gravar e filmar o trabalho. Todas concordaram e perguntaram o que precisariam para a entrevista. Foi solicitado que apresentassem seus

⁵ Mapa construído através de estudo feito por profissionais da Prefeitura Municipal de São Carlos.

diários de campo⁶ (caso tivessem) e cadernos dos alunos. Estes materiais também foram usados como fontes de dados.

2.2.1 AS PARTICIPANTES

Participaram dessa segunda etapa seis professoras alfabetizadoras que durante o ano de 2003 atuaram com 1ª série, na rede municipal da cidade de São Carlos, sendo que cinco delas eram professoras efetivas e uma eventual.

A professora 1 atuava há três anos especificamente com 1ª série, sua formação é em nível médio e graduação em Letras. Nos últimos anos, participou dos cursos de formação continuada sobre a língua materna, Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN), Programa de Formação de Professores (PROFA) e Estudar para valer.

A professora 2 trabalhava há treze anos nesta profissão, sendo que durante oito anos desenvolveu atividades na rede pública estadual de ensino como professora eventual e há cinco anos trabalhava na rede municipal de ensino. Durante o ano de 2002, foi convidada a participar da equipe pedagógica do ensino fundamental desta mesma secretaria. Afastou-se por um ano da sala de aula e depois retornou, continuando seu trabalho com crianças de 1ª série. Cursou Magistério e formou-se em Pedagogia, participou do PROFA como curso de formação continuada sobre a língua materna.

A professora 3, formada em Magistério, atuava há treze anos. Dessa experiência, dez anos foram referentes à rede pública estadual de São Paulo e três anos na rede pública municipal de São Carlos. Durante o ano de 2003, trabalhou pela primeira vez com uma turma de 1ª série. Na ocasião da coleta de dados, iniciava sua participação no projeto Estudar pra

⁶ É um caderno que contém registros de atividades desenvolvidas em sala de aula, anotações do que deu certo ou não, reflexões sobre os acontecimentos de sala de aula e sobre o desenvolvimento dos alunos. Duas professoras tinham.

Valer uma parceria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos com a Fundação Volkswagen, objetivando a formação continuada de professores em língua materna.

A professora 4 formada em Magistério e cursando Pedagogia, atuava há três anos na rede municipal de São Carlos. Nos últimos anos, não participou de cursos sobre a língua materna.

A professora 5 é formada em Magistério e Pedagogia. Durante os últimos anos, não participou de cursos sobre o ensino da língua materna.

A professora 6, com experiência no ciclo 1 há cinco anos, atuava com 1ª e 2ª séries, pois segue o ciclo. É formada em Pedagogia e mestre em Educação. Nestes últimos anos, participou do curso PROFA.

2.2.2 A COLETA DE DADOS

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada alfabetizadora, e em locais que julgaram ser mais conveniente. Assim, os locais foram: casa das professoras e escola. Geralmente nas escolas as entrevistas ocorreram em horários de HTPL (Horário de trabalho livre) e aulas de Educação Física.

Para os encontros foi solicitado às alfabetizadoras que separassem alguns cadernos que representassem o trabalho desenvolvido junto aos alunos durante o ano de 2003.

Como combinado, as alfabetizadoras prepararam-se para participar da entrevista. Duas apresentaram-se na entrevista munidas de todos os materiais pedidos, além dos portfólios⁷; as

⁷ O portfólio constitui-se de um conjunto organizado de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um período de tempo. Está inserido em um contexto de avaliação, que possibilita uma visão sobre os avanços e conquistas de cada aluno, além de proporcionar meios para alunos e professores dialogarem sobre aprendizagem e o desenvolvimento.

demais lembraram o trabalho desenvolvido durante o ano de 2003 na 1ª série olhando os cadernos e atividades realizadas pelos seus alunos por não terem diário de campo.

Todas as conversas ocorreram em um clima agradável. Em um primeiro momento, foi pedido para que comentassem sobre o trabalho que desenvolveram junto aos alunos com relação à língua materna. Para isso, utilizaram-se de seus registros ou memória. Assim, a pergunta inicial era: Quais foram os conteúdos trabalhados sobre a língua materna durante esse ano de 2003? Como desenvolveram estes conteúdos?

As professoras que tinham o diário de campo contavam com detalhes o que desenvolveram em cada dia do mês, enfatizando as leituras, os textos, as atividades propostas. Já as professoras que não tinham esse material, recorriam aos cadernos dos alunos e à sua própria memória.

As professoras foram relatando os seus trabalhos e à medida que faziam seus comentários, quando achava pertinente fazia algumas perguntas. Por exemplo: quando uma professora dizia que tinha trabalhado um determinado texto, perguntava-lhe como tinha desenvolvido tal atividade, se todos os alunos haviam conseguido desenvolver as atividades propostas, o que seus alunos gostavam de ler. As perguntas foram poucas, pois estas demonstraram prazer em comentar seu trabalho, razão pela qual ofereciam detalhes e faziam questão que a filmagem focalizasse também as atividades dos cadernos dos alunos.

Todo esse material utilizado pelas professoras para resgatar o trabalho que diziam ter desenvolvido durante o ano de 2003 junto à 1ª série foi copiado para usar como fonte de dados para este trabalho. Este material serviu de apoio para verificação dos dados contidos nas entrevistas.

2.2.3 A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados obtidos foi possível relacionar as expectativas das seis professoras com os conteúdos que de fato disseram ter conseguido ensinar e a forma que os desenvolveram. Os dados foram analisados através dos questionários, entrevistas e materiais dos alunos.

Para que fosse possível constatar tais relações foram necessários dois momentos: o primeiro se constituiu na etapa em que foram relacionadas as expectativas das seis professoras que participaram desse estudo com os conteúdos que disseram ter ensinado. Os dados foram organizados em linhas e colunas, conforme o quadro abaixo.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A ⁸	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Conteúdos sobre a língua materna.												

Na primeira coluna esta o conteúdo referente à língua materna. Na Segunda, a letra A refere-se à **expectativa das professoras** e, na terceira coluna, a letra B reporta **aos conteúdos que disseram ter ensinado**. Realizados esses quadros, retornou-se ao primeiro instrumento de coleta de dados - o questionário das seis professoras – e transferiu-se suas expectativas para a segunda coluna letra A e, em seguida, analisando os registros dos alunos e das professoras foram correlacionados os dados e registrados na terceira coluna que correspondia à letra B os conteúdos da língua materna que foram contemplados na prática pedagógica. Em

⁸ Em todos os quadros a coluna A refere-se às expectativas das professoras e a coluna B ao que elas disseram ter ensinado.

um segundo momento, foram descritos os dados de forma a evidenciar as expectativas, os conteúdos mais trabalhados e os menos trabalhados pelas professoras, cruzando as expectativas aos conteúdos que de fato foram trabalhados. Após este processo foi realizada a análise dos dados de acordo com o referencial teórico adotado.

Feita essa análise, no quarto capítulo foram descritos os conteúdos que foram mais trabalhados pelas professoras na 1ª série e a forma que desenvolveram um mesmo conteúdo partindo de diferentes concepções de linguagem.

No capítulo que se segue, foram relacionadas as expectativas das professoras em relação aos conteúdos que elas disseram ter ensinado sobre a língua materna.

CAPÍTULO 3 – RELACIONANDO AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS COM OS CONTEÚDOS QUE DISSERAM TER ENSINADO

Este capítulo aborda as expectativas sobre a língua materna explicitadas pelas professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Ensino de São Carlos com os conteúdos que disseram ter de fato ensinado sobre a mesma.

Os dados estão apresentados em doze quadros. Neles, a letra *A* corresponde às expectativas e a letra *B* aos conteúdos que elas disseram ter ensinado.

Os conteúdos listados nos quadros estão categorizados em: expressão oral, leitura e escrita.

Os dados contidos nestes quadros foram, em um primeiro momento, descritos de forma a evidenciar as expectativas, os conteúdos mais trabalhados e os menos trabalhados. Em seguida, estes foram analisados à luz do referencial que norteou a presente pesquisa, sendo apresentados a seguir.

3.1 – QUANTO À EXPRESSÃO ORAL: EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS E O QUE DISSERAM TER ENSINADO

Quadro 1- Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber ao final da 1ª série sobre o conteúdo expressão oral, e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A ¹	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Expressão Oral												
Observar a existência de variedade lingüística: língua oral e escrita – urbana/rural			X	X	²							X
Dramatizar histórias e situações vividas ou criadas	X		X				X		X			X
Expor suas idéias verbalmente de forma clara	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Argumentar em defesa de suas idéias	X		X	X			X	X	X			X
Atribuir sentido, coordenando texto e contexto	X		X				X		X			X
Narrar histórias conhecidas, buscando aproximação das características discursivas do texto fonte	X		X				X		X			X
Descrever (dentro de uma narração ou de uma expressão) personagens, cenários e objetos	X		X	X			X	X	X			X
Expor oralmente, com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando necessário	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Adequar o discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve			X				X					X

¹ Em todos os quadros a coluna A refere-se às expectativas das professoras e a coluna B ao que elas disseram ter ensinado.

² Os dados foram registrados na íntegra, motivo pelo qual algumas colunas não estão assinaladas.

Nota-se que, ao observar a tabela 1, as professoras, no que diz respeito às expectativas, consideraram a expressão oral como um conteúdo a ser trabalhado e explorado em sua diversidade (dramatizar, expor, argumentar, narrar e descrever).

Na prática pedagógica, todas as professoras disseram ter desenvolvido atividades que contemplaram os seguintes conteúdos: “*expor suas idéias verbalmente, de forma clara*” e “*expor oralmente com a ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for necessário*”.

As professoras 2, 4 e 6 disseram ter trabalhado com “*argumentar em defesa de suas idéias*” e “*descrever (dentro de uma narração ou de uma expressão) personagens, cenários e objetos*”.

Os conteúdos não indicados na prática pedagógica foram “*dramatizar histórias e situações vividas ou criadas*”, “*narrar histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto fonte*” e “*adequar o discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve*”, embora estes fossem os conteúdos que as professoras indicaram como sendo importantes de serem trabalhados na 1ª série.

Considerando as indicações da literatura e dos documentos oficiais, o papel da escola e da professora é o de ensinar o aluno a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente, adequando-a a diferentes situações comunicativas. Criar um ambiente favorável ao uso da língua oral é permitir que todos se expressem das mais diversas formas possibilitando que aprendam a expor suas idéias e sentimentos de forma clara, organizada, defendendo seus pontos de vistas, respeitando os outros e convivendo com as diferenças.

Os dados analisados mostraram que, no plano das expectativas, a expressão oral era um conteúdo relevante, mas na prática isso não se efetivou. Pode-se dizer que o consenso deu-se apenas no que diz respeito ao “*expor as idéias verbalmente, com ou sem a ajuda do professor*”, contrariando aquilo que esperavam ensinar.

3.2 – QUANTO À LEITURA

Quadro 2 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber ao final da 1ª série sobre os conteúdos reconhecer/ler e o que disseram ter ensinado

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
RECONHEÇA/LEIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Letra de forma maiúscula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Letra de forma minúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Letra cursiva minúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X	*	X
Letra cursiva maiúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
Vogais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Alfabeto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
As letras de seu primeiro nome	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Todas as letras de seu nome e sobrenome	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Palavras com sílabas simples	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Palavras com sílabas complexas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Frases com sílabas simples	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Frases com sílabas complexas	X	X	X	X	X	X	*	X	X	X		X
Textos pequenos com sílabas simples	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
Textos pequenos com sílabas complexas	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
Textos grandes com sílabas simples	X	X	X	X		X		X	X	X		X
Textos grandes com sílabas complexas	X	X	X	X		X		X	X	X		X
Diferentes tipos de textos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

*Os dados foram registrados na íntegra, portanto quando não assinalados dá indícios que não havia expectativas ou que a metodologia que foi empregada não utilizava esta terminologia.

Os dados apresentados no quadro 2 revelam que as professoras tinham grandes expectativas em relação ao que seus alunos fossem capazes de reconhecer e ler ao final da 1ª série. Correlacionando as expectativas aos conteúdos que as professoras disseram ter ensinado, percebe-se que na prática pedagógica, a maior parte das professoras contemplou os conteúdos e algumas superaram suas expectativas.

Houve um descompasso apenas no caso das professoras 1 e 5 que embora esperassem trabalhar com determinados conteúdos, estes não foram contemplados na prática, a saber: professora 1 - “*letra de forma minúscula*”; “*letra cursiva minúscula*” e “*letra cursiva maiúscula*” e professora 5 - “*todas as letras de seu nome e sobrenome*”.

Os dados analisados demonstram que as professoras tinham preocupações com um trabalho diversificado sobre as habilidades para reconhecer e ler, sinalizando a consciência da importância da leitura como um instrumento fundamental no processo de alfabetização, visto

que quatro das professoras contemplaram todos os conteúdos e duas se aproximaram muito dos 100%. Estes resultados indicam que este bloco de conteúdos é importante ser desenvolvido na primeira série.

Neste item, havia ainda a indicação de 100% das professoras que trabalhavam com diferentes tipos de gêneros. Na ocasião, procurou-se saber quais os gêneros mais trabalhados nas 1ª séries pelas professoras, os quais foram listados no quadro abaixo.

Quadro 3 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber sobre a leitura de diferentes gêneros textuais³ e o que disseram ter ensinado

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Lido												
Receita culinária	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Instrução de uso: bula de remédio, de produto etc.	X		X	X	X		X		X		X	X
Cartaz	X		X	X	X	X	X		X		X	X
Regra de jogo	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Rótulo	X		X		X		X		X	X	X	
Diálogo	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Notícia	X		X	X	X	X	X				X	X
Propaganda	X		X	X	X	X	X				X	X
Entrevista	X		X	X	X		X				X	
Reportagem	X	X	X	X	X		X		X		X	X
História em quadrinhos	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Bilhete	X		X	X	X	X	X				X	X
Carta	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Cartão/Postal	X		X	X	X		X		X		X	X
Convite	X		X	X	X		X		X		X	X
Saudação	X		X		X		X					
Poesia	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Conto	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Fábula	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
Parlenda	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Mito	X	X	X		X		X		X		X	
Crônica	X		X		X		X				X	
Trava-língua	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Provérbio	X		X		X		X		X		X	
Lenda popular	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Piada	X		X		X		X	X	X		X	X
Quadrinha	X		X	X	X	X	X		X		X	X
Canção	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Paráfrase	X		X		X		X		X		X	
Esquema			X		X		X					
Resumo	X		X		X		X					
Diário	X	X	X	X	X		X				X	X
Verbete	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Lista	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calendário	X		X	X	X		X		X		X	X
Slogan	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Relato de acontecimento		X	X	X	X		X				X	
Relato histórico	X		X		X		X				X	
Relato de experiência	X		X	X	X		X			X	X	

³ No questionário original além dos gêneros apresentados no quadro abaixo havia alguns portadores textuais: jornal, revista, dicionário e enciclopédia.

No quadro 3, pode-se vislumbrar uma lista de trinta e nove gêneros textuais, os quais as professoras tinham expectativas que, ao final da 1ª série, os alunos tivessem lido boa parte deles.

Nas entrevistas e nos cadernos dos alunos, foram verificados que todas as professoras disseram ter lido para seus alunos os seguintes gêneros textuais: “*poesia*”, “*canção*” e “*lista*”. Outros gêneros como: “*história em quadrinhos*”; “*conto*”; “*lenda popular*”; “*verbete*” e “*slogan*” foram indicados por cinco professoras e “*diálogo*”; “*fábula*”; “*parlenda*”; “*trava-línguas*” por quatro.

Ainda sobre a leitura observou-se que nenhuma professora pontuou ter lido: “*saudação*”, “*crônica*”, “*provérbio*”, “*paráfrase*”, “*esquema*”, “*resumo*” e “*relato histórico*”.

Considerando os gêneros textuais propostos para leitura pelos documentos oficiais para leitura no primeiro ciclo constatou-se que: “*mito*”; “*quadrinha*”; “*adivinha*”; “*piada*”; “*saudação*”; “*instrução*”; “*relato*”; “*entrevista*”; “*notícia*”; “*anúncio*”; “*seminário*” e “*palestra*” são gêneros que não aparecem como prática de leitura comum entre as professoras e nem como os mais trabalhados.

Os demais gêneros foram trabalhados de maneira diversificada entre as professoras como foi constatado no quadro 3.

Analisando os dados sobre leitura observou-se que as professoras 2 e 6 foram as que disseram ter conseguido contemplar 50% das leituras.

Embora os gêneros textuais listados no quadro 3 fossem leituras que correspondessem à literatura de 1ª à 4ª série, nada impediria as professoras de trabalhar com eles, pois estariam enfatizando somente a leitura.

Na alfabetização, a leitura é fundamental, pois quando são lidas histórias ou notícias de jornais para os alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a eles como são organizados, na escrita, esses dois gêneros, como por exemplo: desde o vocabulário adequado a cada um até os recursos coesivos que lhes são característicos. Por este e outros motivos, a escola precisa garantir aos alunos o acesso aos gêneros textuais que nela circulam visando a plena participação na sociedade letrada e ao pleno exercício da cidadania, sendo função da alfabetização expandir o repertório de textos dos alunos, sedimentando atividade intertextual, uma atividade essencial para a formação do leitor-escritor competente.

Ainda sobre a leitura, pode-se verificar quais são as habilidades de compreensão desenvolvidas dentro dos gêneros textuais trabalhados na 1ª série.

Quadro 4 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam compreender da leitura no final da 1ª série e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
No que diz respeito à leitura , consigam	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Resgatar o significado (identificando o tema central)	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
Compreender (entendendo cada parte que compõe o texto)	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
Localizar informações que fossem solicitadas pelo professor no texto	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Selecionar os aspectos mais relevantes contidos no texto	X		X				X		X		X	X
Antecipar o que ainda está por vir (ex: deduzir antes de terminar a história quem é o vilão e o herói)	X		X		X		X		X		X	
Captar o que não está dito no texto “ ler nas entrelinhas”	X		X				X				X	
Estabelecer relações com outros textos	X		X	X			X		X		X	
Buscar, através das informações oferecidas no próprio texto, entender o significado de palavras que não conheça	X		X				X	X			X	
Estabelecer relações com o que já conhece (senso comum)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Compreender, por meio de desenho ou foto, a mensagem contida nas mesmas	X		X	X	X		X	X	X		X	
Perceber os diferentes tipos de estrutura de um texto (poema x texto narrativo etc)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Constatar se realmente sua dedução estava certa ou não.	X		X				X				X	X

Observando os dados contidos no quadro 4, constata-se que de doze conteúdos listados sobre compreensão de leitura, as professoras 1,2, 4 e 6 esperavam que ao final da 1ª série os alunos fossem capazes de utilizar todas às estratégias de leitura.

Na prática pedagógica, as professoras disseram que os conteúdos mais trabalhados foram: *“resgatar o significado (identificando o tema central)”* e *“localizar informações que forem solicitadas pela professora no texto”*.

Já o conteúdo *“compreender (entendendo cada parte que compõe o texto)”* quatro professoras disseram ter trabalhado e *“perceber os diferentes tipos de estrutura de um texto (poema x texto narrativo)”* três professoras disseram ter proposto atividades que o enfatizavam.

Os conteúdos *“antecipar o que ainda está por vir (ex: deduzir antes de terminar a história quem é o vilão e o herói)”* e *“captar o que não está dito no texto ler nas entrelinhas”* foram conteúdos não apontados pelas professoras.

Salienta-se, no entanto, que nem todos os conteúdos listados no quadro 4 eram para ser trabalhado na 1ª série, pois estes contemplavam conteúdos de 1ª à 4ª série.

A análise desses dados demonstra que os conteúdos contemplados pelas professoras em relação à leitura apontam avanços significativos no processo de alfabetização, pois há um movimento em direção a leitura com caráter enfatizado pelos documentos oficiais e pela literatura, isto é, pautada na atribuição de significado como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto (GERALDI, 2002, p.91). Assim, enfatizando que

“ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita” (Lener, 1996, p.1).

Os dados apresentados no quadro 5 apontam que, de trinta e dois conteúdos listados sobre à forma correta de pronunciarem os fonemas e grafemas apresentados nas palavras, as professoras 1, 2 e 4 esperavam que os alunos, ao lerem no final da 1ª série, fossem capazes de identificar todas as pronúncias corretas. Já as professoras 3, 5 e 6 apresentaram expectativas menores.

Na prática pedagógica, todas as professoras deram indícios de terem desenvolvido atividades que enfatizavam: “*emprego do **M** ou **N**, no meio ou no final das palavras (ex: mala, campo, nada, tango)*”; “*sua pronúncia (dialeto) e não cometendo erros (fala **peixe**, lê **peixe**)*”; “***L** ou **LH** (ex: família, coelhinho)*”; “***R** ou **RR** (ex: rato, porta, honra, prato, barata e guerra)*”; “***CH** ou **X** (ex: enxada, enchente)*”; “***G** ou **J** (ex: girafa, jiló)*”; “***F** ou **V** (ex: falência, valente)*”; “***B** ou **P** (ex: tampa, tromba)*”; “***T** ou **D** (ex: tente, dente)*”; “***GU** ou **QU** (ex: minguante, enquanto)*”; “***Z** (zabumba, zinco)*”; “***C** (ex: doidice, chatice)*” e “*palavras terminadas em **R** (ex: cantar, beber)*”.

Os demais conteúdos foram desenvolvidos de forma mais acentuada na prática das professoras 2, 3, 4, 5 e 6 que disseram ter contemplado 100% dos conteúdos listados, sendo que algumas destas confirmaram suas expectativas e outras as superaram.

Nas atividades dos alunos são apresentados indícios de atividades que contemplam os fonemas listados, embora nem sempre tenha ficado explícito na entrevista que havia intenção ou planejamento do ensino de forma sistemática desses conteúdos.

A partir da análise dos dados pode-se levantar a hipótese de que a sustentação pedagógica para o ensino da língua materna, nos primeiros anos escolares, pauta-se em atividades que propiciem aos alunos estabelecer relações entre os fonemas e grafemas, para que assim possam apropriar-se da base alfabética.

Os documentos oficiais e a literatura têm destacado a leitura no processo de alfabetização como um instrumento fundamental pois, ao ler, o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto a partir dos seus objetivos, significados e de tudo que sabe sobre a língua.

Diante dos dados apresentados sobre a leitura, fica a questão: Quais aspectos sobre a escrita tem sido desenvolvido no ensino de 1ª série?

Para responder essa questão são apresentados vários aspectos que envolvem a língua materna no que se refere à escrita nos quadros que se seguem.

3.3 QUANTO À ESCRITA

Quadro 6 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam escrever ao final da 1ª série e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
ESCREVESSE												
Com letra de forma maiúscula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Com letra de forma minúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
Com letra de forma maiúscula e minúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Com letra cursiva maiúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
Com letra cursiva minúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
Com letra cursiva maiúscula e minúscula	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Transferindo de letra de forma maiúscula para cursiva maiúscula e minúscula	X		X	X	X	X	X	X			X	
Transferindo de letra cursiva maiúscula e minúscula para de forma maiúscula e minúscula	X			X	X	X	X	X	X			
Vogal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Alfabeto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Primeiro nome	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nome e sobrenome	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
Palavra com sílaba simples	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Palavra com sílaba complexa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Palavra com sílaba simples e complexa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Frase com sílaba simples	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Frase com sílaba complexa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Frase com sílaba simples e complexa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Texto pequeno com sílaba simples	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Texto pequeno com sílaba complexa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Texto pequeno com sílaba simples e complexa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Texto grande com sílaba simples	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Texto grande com sílaba complexa	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Texto grande com sílaba simples e complexa	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Produção textual com palavra indicada pelo professor	X			X	X		X		X		X	X
Produção textual utilizando-se de desenhos ou fotos	X		X	X	X		X	X	X		X	
Produção textual, onde o tema é dado pelo professor	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Produção textual espontânea (livre)	X		X	X	X		X		X		X	

Na prática pedagógica, todas as professoras disseram ter conseguido desenvolver atividades que contemplaram os conteúdos: *“com letra de forma minúscula”*; *“vogais”*; *“alfabeto”*; *“seu primeiro nome”* *“palavras com sílabas simples”*; *“palavras com sílabas complexas”*; *“palavras com sílabas simples e complexas”*; *“frases com sílabas simples”*; *“frases com sílabas complexas”*; *“frases com sílabas simples e complexas”*; *“textos pequenos com sílabas simples”*; *“textos pequenos com sílabas complexas”*; *“textos pequenos com sílabas simples e complexas”*; *“textos grandes com sílabas simples”*; *“textos grandes com sílabas complexas”* e *“textos com sílabas simples e complexas”*. Já os conteúdos *“com letra de forma minúscula”* e *“com letra cursiva maiúscula e minúscula”* foram trabalhados por quatro professoras.

Dos conteúdos listados no quadro 6 sobre a escrita, as professoras 2 e 4 disseram ter conseguido ensinar todos e as professoras 1, 3, 5 e 6 disseram ter contemplado 50%.

Considerando a literatura e os documentos oficiais, observa-se que, embora as professoras enfatizem a prática de produção de texto individual desde os primeiros anos escolares, a transposição desse conteúdo na prática pedagógica vem ocorrendo de maneira sutil, sendo que neste estudo apenas duas professoras apontaram trabalhar com produções individuais⁴.

Os dados apresentados revelam que a prática pedagógica das professoras ainda parece pautar-se em atividades que se desenvolvem do mais simples para o mais complexo, ou seja, a alfabetização ainda parece ser entendida como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases), assim como Mello e Reyes (2001) constataram ao fazer sua pesquisa com professoras da rede pública estadual. Isso se percebe ao visualizar o quadro 6, em que existem práticas

⁴ Entendo por produção individual, a escrita espontânea de texto feita pelo aluno sem intervenção da professora.

centradas mais em “*textos pequenos e grandes com sílabas simples e complexas*” e não em “*produção de texto livre*”.

No quadro 7 visualizam-se algumas expectativas que as professoras tinham em relação ao que os alunos deveriam saber sobre a escrita ao final da 1ª série e o que disseram ter ensinado.

Quadro 7 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que esperavam que os alunos fossem capazes de escrever ao final da 1ª série e o que disseram ter conseguido ensinar.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
ESCREVER												
Copiar da lousa/ cartilha ou livro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cópia dirigida	X		X	X	X	X	X		X		X	
Formar palavra conhecida ou frase	X		X		X	X	X	X	X	X		
Formar frase	X		X		X	X	X	X	X	X		
Formação de frase com palavra conhecida	X		X	X	X	X	X		X			X
Reprodução de um texto	X		X		X	X	X	X	X			
Ditado de palavra ou frase já estudada	X		X	X	X	X	X	X	X	X		
Ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Descrever (pessoa, animal e outros)	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Texto coletivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Texto (livre)	X		X	X	X		X	X	X		X	
Texto à vista de gravura	X		X	X			X	X	X			X
Texto a partir de seqüência de gravura	X		X	X			X	X	X			
História a partir de um tema	X		X	X			X	X				
História a partir de um roteiro	X		X				X					
Iniciar e dar um título a uma história que já tem meio e fim (título e início)	X		X	X			X				X	
Complementação de história que já possui o começo e o fim (meio)	X		X				X		X		X	
Complementação de história que já possui começo e meio (fim)	X		X	X			X	X	X		X	X
Complementação de poesia (título, rima)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Elaborar história em Quadrinhos	X		X	X			X				X	
Complementação de história em quadrinhos	X		X	X			X				X	

Este quadro 7 demonstra vinte e um conteúdos referentes à escrita, que abrangem desde habilidades representadas pela cópia até a escrita espontânea de diferentes tipos de textos que requerem comandos diferenciados. De todos os conteúdos listados sobre a escrita, verifica-se que as professoras 1, 2 e 4 esperavam conseguir contemplar, na prática pedagógica, todos os conteúdos referentes à escrita mencionada acima e, as demais professoras, apresentaram expectativas menores.

Observando os dados foi possível constatar que, na prática pedagógica, todas as professoras disseram ter conseguido ensinar: “*copiar da lousa/cartilha ou livro*”, “*complementação de poesia (título, rima)*” e “*texto coletivo*”; cinco professoras disseram ter trabalhado com “*ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita*” e quatro professoras disseram que desenvolveram atividades que contemplaram “*ditado de palavras já estudada*” e “*descrever (pessoa, animal e outros)*”.

Ainda sobre os conteúdos referentes à escrita é relevante ressaltar que nenhuma professora relatou atividades que explorassem: “*história a partir de um roteiro*” e “*complementação de história que já possui o começo e o fim (meio)*”. No entanto, isso era de se esperar, visto que muitos dos conteúdos listados não fazem parte dos conteúdos de 1ª série.

As análises dos dados permitem visualizar que as atividades das professoras foram centradas mais na produção de textos coletivos que em textos individuais, reprodução e complementação de textos, embora a literatura e os documentos oficiais os enfatizem como um trabalho a ser desenvolvido com alunos de 1ª série.

No entanto, as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras que participaram deste estudo sinalizaram mudanças significativas a medida que começaram a enfatizar um trabalho em que as produções coletivas ganham espaço propiciando situações reais de ensino-aprendizagem, possibilitando situações desafiadoras, isto é, que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem, para aprender juntamente com os colegas e a professora o que ainda não sabem, sendo também autores de textos.

Considerando a literatura e os documentos oficiais, a produção de texto é o “lugar” de aprender a ler, a escrever e a refletir sobre as normas que regem a nossa língua. Assim, a

seguir, foram verificados quais têm sido os conteúdos que as professoras disseram ter trabalhado na 1ª série sem, necessariamente, utilizar a nomenclatura.

Quadro 8 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber ao final da 1ª série sobre utilizar na escrita sem necessariamente saber Nomenclatura e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
UTILIZE no texto sem necessariamente saber a nomenclatura												
Encontro consonantal (ex: livro, extrato)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Encontro vocálico (ex: chão)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Dígrafo	X		X	X		X	X	X				X
Adjetivo	X		X	X			X	X			X	X
Antônimo	X		X	X			X	X				X
Sinônimo	X		X	X	X		X	X		X		X
Feminino	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Masculino	X		X	X			X	X	X		X	X
Diminutivo	X	X	X	X			X	X	X		X	X
Aumentativo	X	X	X	X			X	X	X		X	X
Artigo	X	X	X	X	X		X	X			X	X
Numeral	X		X	X	X		X	X				X
Advérbio	X		X	X			X	X				X
Verbos regulares	X	X	X	X			X	X			X	X
Verbos irregulares	X		X	X			X	X				X
Separar as sílabas de palavras simples	X		X	X			X	X	X	X		X
Divisão silábica com divisão em final de linha	X		X	X			X	X			X	X
Nomear (monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba)			X	X				X	X			X
Tonicidade (sílabas forte/fraca)			X	X			X	X				X
Pronome	X	X	X	X			X	X			X	X
Concordância verbal	X		X	X			X	X			X	X
Concordância nominal	X		X	X			X	X			X	X
Plural	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Singular	X		X	X	X		X	X	X		X	X

De acordo com os dados do quadro 8, as professoras 1, 2 e 4 têm expectativas de trabalhar com quase todos os conteúdos listados sobre a gramática, e as professoras 3, 5 e 6 apresentaram expectativas mais restritas.

Na prática pedagógica, todas as professoras relataram que desenvolveram atividades que contemplaram os conteúdos: “*encontro consonantal*” e “*encontro vocálico*” e quatro

professoras disseram ter trabalhado com: “*dígrafo*”; “*sinônimo*”; “*diminutivo*”; “*aumentativo*”; “*artigo*”; “*verbos regulares*” e “*pronome*”.

Analisando os dados é possível constatar que as professoras 2, 4 e 6 foram as que demonstraram maiores indícios de um trabalho, em que as atividades desenvolvidas envolviam aspectos gramaticais, embora a proposta com esse bloco de conteúdos acontecesse de maneira assistemática, devido à metodologia que empregavam. O seguinte excerto aponta o registro de uma das professoras na parte de observações que continha no questionário.

“Não acredito que eles precisam saber nomeá-los para redigir um texto. Levei em conta o enunciado que diz que utilizam ‘sem necessariamente saber a nomenclatura’. E me parece que se espero que estejam escrevendo textos bem escritos, todos os itens serão contemplados em um momento ou em outro”. (professora 2)

As professoras 1, 3 e 5 apresentaram um trabalho em que as evidências de atividades propostas, que enfatizavam aspectos gramaticais, ocorreram com menor frequência.

Na análise das entrevistas e dos cadernos dos alunos foi possível perceber práticas que trabalharam com este bloco de conteúdo de maneira sistematizada e outras assistemática.

Diante desse contexto, ressalta-se que a literatura e os documentos oficiais vêm enfatizando um ensino em que as situações de aprendizagem sobre os conhecimentos gramaticais estejam envolvidas por textos. No entanto, isto não significa que não se deva ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas na medida em que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua. Refletindo sobre isso, é importante explicitar o que escreve Possenti (1996, p. 17) “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Caso contrário, estaremos negando um direito que todos têm de acesso, mas que muitas vezes não é ensinado, ainda que cobrado.

3.3.1 PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção textual tem sido um conteúdo muito enfatizado pelos documentos oficiais e pela literatura por proporcionar a formação de escritores competentes capazes de produzir textos coesos, coerentes e eficazes. Mas, para isso, é necessário um trabalho contínuo que desenvolva tais habilidades de saber selecionar o gênero mais apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Assim, o que temos ensinado os alunos a escrever na 1ª série?

Quadro 9– Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber escrever quanto à diferentes gêneros textuais ao final da 1ª série e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
ESCREVER												
Receita culinária	X		X	X	X		X	X	X		X	X
Instrução de uso: bula de remédio, de produto etc							X	X				
Cartaz	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Regra de jogo	X		X	X	X		X	X			X	X
Rótulo	X		X		X		X		X		X	
Diálogo	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Notícia	X		X	X	X	X	X				X	X
Propaganda	X		X	X	X	X	X				X	X
Reportagem			X				X				X	
Entrevista	X			X			X		X			
Bilhete	X		X	X	X		X		X		X	X
Carta	X		X	X	X		X	X			X	X
Cartão/Postal	X		X		X	X	X		X			X
Convite	X		X	X	X		X		X		X	X
Relato de experiência pessoal	X		X	X	X		X				X	X
Relato de acontecimento	X		X	X	X		X		X		X	
Conto			X		X	X	X		X		X	
Fábula	X		X		X	X	X		X		X	
Parlenda	X		X		X		X		X		X	
Mito							X				X	
Crônica							X					
Lenda popular	X		X				X		X			
Poesia		X	X	X			X			X	X	X
Trova	X		X	X	X	X	X					
Canção	X	X		X		X	X	X		X	X	X
Trava-língua	X		X			X	X					
Provérbio	X		X				X					
Adivinha	X		X				X	X				X
Piada	X		X				X					X
Quadrinha	X		X	X		X	X					X
Folheto	X		X	X		X	X					X
Esquema			X				X					
Resumo			X		X		X					
Diário	X		X				X		X			

Paráfrase	X		X				X					
Calendário	X		X	X	X		X		X		X	X
Saudação	X		X				X					
Lista	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Texto dramático							X	X				
Texto descritivo	X		X	X			X			X	X	X
Texto teatral			X				X					
Texto impresso embalagem	X						X		X			
Texto narrativo	X		X	X		X	X	X			X	X
História em quadrinhos	X		X	X		X	X					
Rimas				X		X				X		

Constatou-se, observando os dados contidos no quadro 9, que todas as professoras disseram ter conseguido trabalhar na escrita os gêneros: “canção” e “lista”. Já com incidência menor de trabalho, quatro professoras relataram que ensinaram a escrita de “cartaz”; “diálogo” e “poesia”.

No entanto, nenhuma professora pontuou ter trabalhado na 1ª série com os gêneros: “rótulo”; “parlenda”; “crônica”; “lenda popular”; “trava-língua”; “provérbio”; “esquema”; “resumo”; “diário”; “paráfrase” e “saudação”.

Por outro lado, os documentos oficiais propunham para a linguagem escrita no primeiro ciclo os gêneros: receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários, cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, notícias, classificados, etc; anúncios, slogan, cartazes, folhetos, parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas, conto, mitos, lendas populares, folhetos de cordel, fábulas, textos teatrais, relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes.

Correlacionando a proposta dos documentos oficiais ao que de fato foi mais trabalhado constata-se que as professoras não apontaram sequer 50% do que era proposto. Entretanto, tal dado já era esperado, visto que, na 1ª série, os alunos ainda estão se apropriando da língua materna no que se refere à leitura e à escrita. Assim, os gêneros textuais mais utilizados na 1ª série configuram-se em escrita de texto coletivos - narrativo, lista e bilhete. Os demais

gêneros são até lidos, mas na escrita ficam centrados no reconto ou na reescrita, pois cada gênero textual comporta uma estrutura que envolve características próprias e que também requer um domínio maior da língua materna.

No entanto, mais uma vez os dados parecem indicar uma prática pedagógica centrada em palavras e não em textos.

Sobre a estrutura de texto foram listadas algumas expectativas, sobre as quais os dados coletados revelaram o seguinte:

Quadro 10 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber ao final da 1ª série sobre estrutura de texto e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Estrutura de texto												
Tenha um título	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
O título contemple o conteúdo do texto	X		X				X		X		X	
Escreva um texto com abertura, desenvolvimento e fechamento	X		X	X			X	X	X		X	X
Considere o destinatário, a finalidade do texto e as características do tipo de texto	X		X	X			X				X	X
Organize as idéias de acordo com as características textuais de cada tipo de texto	X		X	X		X	X				X	X
Substitua o uso excessivo de “e”, “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, casualidade, etc.	X		X				X				X	X
Planeje o texto	X		X				X		X		X	
Redija rascunho	X		X				X				X	
Revise e cuide da apresentação	X		X				X		X		X	
Utilize os recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências etc.	X		X	X		X	X	X	X		X	X
Separe entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas	X		X				X				X	
Use o dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas	X		X	X			X				X	X
Faça a separação entre palavras e relação da divisão silábica com divisão final de linha	X		X					X			X	

Os dados contidos no quadro 10 apresentaram treze conteúdos referentes às expectativas das professoras quanto à estruturação de textos em seus elementos de coesão e coerência

textual e permitiram visualizar que as professoras 1, 2, 4 e 6 esperavam que ao final da 1ª série os alunos fossem capazes de escrever textos utilizando-se de todos esses elementos.

Na prática pedagógica, cinco professoras relataram ter conseguido trabalhar com: “*título*” e quatro com “*utilize os recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências etc*”.

Destaca-se, no entanto, que nenhuma professora relatou o trabalho com “*título contemple o conteúdo do texto*”; “*planeje o texto*”; “*redija rascunho*”; “*revise e cuide da apresentação*” e “*separe entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas*”.

Em relação aos elementos de coesão e coerência textual, as professoras que participaram desse estudo disseram não ter conseguido contemplar todos os conteúdos relacionados no quadro 10, visto que contemplava itens de 1ª à 4ª série.

É importante enfatizar que os elementos de coesão e coerência são de grande importância na construção de um texto. Por este motivo, começar ensinando aspectos mais simples como colocar um título que contemple o conteúdo do texto, são aspectos que podem e devem ser explorados desde os primeiros anos escolares, bem como usar o dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas. Sendo a escrita correta ferramenta essencial para práticas comunicativas, apresenta-se, seguir, o conteúdo referente à ortografia.

3.3.2 ORTOGRAFIA

Quadro 11 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos deveriam saber ao final da 1ª série sobre as regularidades e irregularidades ortográficas e o que disseram ter ensinado.

	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
ESCREVER corretamente considerando:												
Emprego do M ou N , no meio ou no final das palavras (ex: mala, campo, nada, tango)	X	X	X	X	*	X	X	X	X	X	X	X
Sua pronúncia (dialeto) e não cometendo erros na transcrição da fala (fala peixe , escreve peixe)		X	X	X		X	X	X	X	*	X	X
S ou SS (ex: peso, pêssego)	X		X	X		X	X	X	X			X

S ou Ç (ex: penso, preço)	X	X	X	X		X	X	X	X			X
S ou C (ex: sereia, certeza)	X	X	X	X		X	X	X	X			X
C,Ç,SC, ou SS (ex: acento, paçoca, piscina, depressa)	X	X	X	X		X	X	X	X			X
L ou LH (ex: família, coelhinho)	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
R ou RR (ex: rato, porta, honra, prato, barata e guerra)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
C ou Ç (ex: cereal, toucinho, açúcar, terraço)	X	X	X	X		X	X	X	X			X
C,S, X (ex: alicerce, ensopar, aproximar)	X		X	X		X	X	X	X			X
CH ou X (ex: enxada, enchente)	X	X	X	X		X	X	X			X	X
H (ex: harpa, homem)	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
G ou J (ex: girafa, jiló)	X	X	X	X		X	X	X				X
L ou U (ex: calma, pauta)	X	X	X	X		X	X	X				X
S,Z,X (ex: sensato, senzala, exame)	X		X	X		X	X	X				X
S ou Z (ex: atrás, atriz)	X	X	X	X		X	X	X				X
F ou V (ex: falência, valente)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
B ou P (ex: tampa, tromba)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
T ou D (ex: tente, dente)	X	X	X	X		X	X	X			X	X
G ou GU (ex: garoto, guerra)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
GU ou QU (ex: minguante, enquanto)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Z (zabumba, zinco)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
C ou Q, notando o som de /K/ em palavras como: capeta e quilo.	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
O uso do O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (ex: bambo e bambu)	X	X	X	X		X	X	X	X			X
O uso do E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (ex: perde, perdi)	X	X	X	X		X	X	X	X			X
O,U,OU (ex: remédio, aumento, lousa)	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
O uso de M,N,NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (ex: campo, canto, minha, pão, maçã)	X		X	X		X	X	X		X	X	X
ESA (ex: portuguesa, francesa)	X		X	X			X	X				X
EZA (ex: beleza, pobreza)	X		X	X			X	X				X
ÊS (ex: português, francês)	X		X	X			X	X				X
C (ex: doídice, chatice)	X	X	X	X		X	X	X				X
M ou AO (ex: cantam, cantarão)	X		X	X			X	X			X	X
Palavras Terminadas em R (ex: cantar, beber)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X

* Os dados foram registrados nesta tabela de acordo com o que foi assinalado pelas professoras.

Constata-se no quadro 11, que as professoras 2 e 4 tinham expectativas de contemplar todos os conteúdos listados na escrita. Para justificar a importância do trabalho com todas as regularidades e irregularidades ortográficas, uma professora deixou registrado na parte de observações o seguinte excerto

“Já tenho uma porcentagem grande de alunos escrevendo alfabeticamente e é difícil fazer essa previsão. Vou estar mais empenhada em cobrar coerência e coesão, não deixando de intervir nesses itens também”(professora 2).

Na prática pedagógica, todas as professoras relataram ter conseguido desenvolver atividades que contemplaram os conteúdos: “*emprego do M ou N, no meio ou no final das palavras (ex: mala, campo, nada, tango)*”; “*R ou RR (ex: rato, porta, honra, prato, barata e guerra)*”; “*CH ou X (ex: enxada e enchente)*”; “*G ou J (ex: girafa, jiló)*”; “*F ou V (ex:*

falência, valente); “**B** ou **P** (ex: *tampa, tromba*)”, “**T** ou **D** (ex: *tente, dente*)” e “**Z** (zabumba, zinco)”.

Quanto aos outros conteúdos, cinco professoras disseram ter conseguido trabalhar sendo eles: “*sua pronúncia (dialeto) e não cometendo erros na transcrição da fala (fala **peixe**, escreve **peixe**)*”; “**S** ou **C** (ex: *sereia, certeza*)”; “**S** ou **Ç** (ex: *penso, preço*)”; “**C,Ç,SC**, ou **SS** (ex: *acento, paçoca, piscina, depressa*)”; “**L** ou **LH** (ex: *família, coelhinho*); “**C** ou **Ç** (ex: *cereal, toucinho, açúcar, terraço*)”; “**L** ou **U** (ex: *calma, pauta*)”; “**S** ou **Z** (ex: *atrás, atriz*)”; “**G** ou **GU** (ex: *garoto, guerra*)”; “**GU** ou **QU** (ex: *minguante, enquanto*)”; “**O,U,OU** (ex: *remédio, aumento, lousa*)”; “*O uso de **M,N,NH** ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (ex: *campo, canto, minha, pão, maçã*)*”; “**C** (ex: *doidice, chatice*)”.

Os demais conteúdos, as professoras disseram ter trabalhado, mas sua aplicação aconteceu de forma esporádica.

Analisando os dados do quadro 11, foi constatado um trabalho pontual em relação aos conteúdos referentes à ortografia, no entanto, a forma como cada professora desenvolveu as atividades que propunham tais aprendizagens se diferenciaram, pois as entrevistas e o caderno dos alunos apontaram que somente a professora 4 deu indícios de um trabalho sistemático, as demais trabalharam de maneira assistemática.

Correlacionando esses dados com o referencial adotado pode-se perceber que as professoras disseram ter contemplado o que é proposto sobre ortografia, visto que logo após o processo de alfabetização enfatizam as questões ortográficas, incentivando os alunos a terem preocupações de uma escrita “correta” mesmo que ainda não saibam fazer uso adequado das convenções.

Ainda sobre a escrita, o quadro 12 aponta quais os conteúdos relacionados à distribuição espacial são indicados como trabalhados nas 1ª séries.

3.3.3 PONTUAÇÃO

Quadro 12 – Expectativas que as professoras tinham em relação a que os alunos os alunos deveriam saber ao final da 1ª série sobre distribuição espacial e o que disseram ter ensinado.

DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		Professora 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Parágrafo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Margem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Travessão	X		X	X		X	X	X	X		X	X
Ponto final	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Ponto de interrogação	X		X	X		X	X	X	X		X	X
Ponto de exclamação	X		X	X		X	X	X	X		X	X
Vírgula	X		X				X				X	X
Reticências	X		X				X				X	
Dois pontos	X		X	X		X	X				X	X
Ponto e vírgula							X				X	
Parênteses							X					
A separação silábica adequadamente	X		X				X	X	X	X		

Observando o quadro 12, nota-se que todas as professoras disseram ter conseguido trabalhar com os conteúdos “*parágrafo*” e “*margem*”, sendo que ainda quatro relataram que desenvolveram atividades que contemplaram: “*ponto final*”; “*ponto de interrogação*”; “*ponto de exclamação*”.

Ainda sobre organização espacial, pode-se observar que nenhuma professora pontuou ter trabalhado com os conteúdos: “*reticências*”; “*ponto e vírgula*” e “*parênteses*”.

Os dados apresentados sobre organização espacial revelaram que existe um trabalho sobre o mesmo. No entanto, vale lembrar que este é um conteúdo que ainda não deve ser cobrado na 1ª série, mas que deve ser ensinado, refletido e percebido dentro dos textos, para que no futuro os alunos possam compreendê-los e utilizá-los de maneira adequada (SILVA e BRANDÃO, 1997)

Salienta-se, todavia, que as expectativas da professora 3 apareceram sempre menores que as demais professoras e, muitas vezes, a produção dos alunos superou suas expectativas. Tal dado pode ser decorrente de sua experiência pedagógica quase que total em 2ª à 4ª série, sendo a primeira vez que atuava com 1ª série. Acredita-se que a atuação em outras séries, que não a 1ª série, lhe deu alguns parâmetros sobre os conteúdos a serem trabalhados na mesma.

Ressalta-se também, que talvez as expectativas das professoras que participaram deste estudo estivessem associadas ao que esperavam que acontecesse com suas turmas no segundo semestre, pois já conheciam suas turmas quando foram coletados os primeiros dados e em decorrência do que os alunos haviam avançado até aquele momento, esperavam que o “tal salto” do segundo semestre que parecia não ter ocorrido.

No capítulo a seguir apontará os conteúdos mais trabalhados pelas professoras sobre a língua materna e, como as mesmas disseram tê-los desenvolvido em sala de aula. Para tanto, foram analisados os dados originados das entrevistas e dos cadernos dos alunos.

CAPÍTULO 4 – OS CONTEÚDOS MAIS TRABALHADOS PELAS PROFESSORAS E A FORMA DE SEU DESENVOLVIMENTO.

O presente capítulo evidencia os conteúdos apontados como mais trabalhados pelas seis professoras alfabetizadoras da rede pública municipal da cidade de São Carlos, em salas de 1ª série, no ano de 2003, apresentando algumas atividades observadas nos cadernos dos alunos e destacando algumas falas das entrevistas, visando destacar a forma como as professoras trabalharam alguns conteúdos relacionando-os aos conceitos teóricos.

Segundo AFANÁSSIEV (1982), o conteúdo é o conjunto de elementos e processos que formam o objeto ou fenômeno dado. A forma é a estrutura ou organização do conteúdo, que não é algo externo em relação a ele, mas um elemento que lhe é internamente inerente. Sendo assim, eles não podem ser separados um do outro, pois

Não existe o conteúdo em geral; existe somente o conteúdo formado, isto é, o conteúdo que tem uma determinada forma. Do mesmo modo, não existe uma forma pura, sem conteúdo. A forma tem sempre um conteúdo, pressupõe a existência de determinado conteúdo, de que ela é sua estrutura e organização (AFANÁSSIEV, p.133, 1982).

A partir desse excerto, evidenciam-se as relações entre os conteúdos e a forma dos aspectos da língua materna trabalhados pelas professoras no que se refere à expressão oral, leitura e escrita.

4.1 - EXPRESSÃO ORAL

Analisando os itens mais apontados no quadro do capítulo 3, as entrevistas e os cadernos dos alunos das seis professoras, foi possível perceber, que os conteúdos mais trabalhados sobre expressão oral foram: “*expor suas idéias verbalmente de forma clara*” e “*expor oralmente com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for necessário*”. Tais conteúdos foram mais trabalhados em produção coletiva, como podemos observar nos excertos e nas atividades abaixo:

Atividade 1 – Reescrita coletiva

Escrevemos também nosso livrinho “Pequena Sereia”, após eu ter feito a leitura compartilhada com eles, pedi para que recontassem a história, e eu escrevi na lousa e depois copieei no outro dia trouxe digitada para eles. Esse livro foi feito em quatro partes, lembrando que neste momento foi trabalhado mais a oralidade (professora 6).



Atividade 2 – Produção coletiva

Aqui a gente criou uma história, a partir de um desenho, oralmente. Nós passamos pelo corredor, tinha um desenho de uma outra criança, de uma outra série exposto. Paramos e começamos a comentar é um texto bonito, e eles começaram a contar que tinha no desenho. Eu digitei esse texto e deixei algumas lacunas para que eles pudessem perceber que as versões de uma história podem ser diferentes, quer dizer, uma palavra dá sentido diferente para aquela história (professora 2).

O TEXTO FALA DA CHEGADA DE UM CIRCO A CIDADE. USE SUA CRIATIVIDADE E COMPLETE AS LACUNAS FAZENDO SUA PRÓPRIA VERSÃO. SE QUISER VOCÊ PODE DEPOIS DESENHAR.

O CIRCO

EM UM BELO _____ DE SOL, A PEQUENA _____ TEVE UMA DELICIOSA SURPRESA. CHEGOU COM UM GRANDE _____ PELAS _____ DA CIDADE O CIRCO _____.

TUDO _____ SAIU PARA VER A NOVIDADE. BEM NA FRENTE DO DESFILE TINHA UM _____ TODO ENFEITADO, LOGO DEPOIS VINHAM OS CAMINHÕES COM OS ANIMAIS. TINHA : _____ E MUITOS OUTROS BICHOS.

O MÊS EM QUE O _____ FICOU NA CIDADE, FOI SÓ ALEGRIA. MAS DO QUE O PESSOAL MAIS GOSTOU FOI DO _____ PORQUE ELE ERA MUITO _____ O _____ TAMBÉM FEZ MUITO SUCESSO.

Os relatos das duas professoras enfatizaram um trabalho com a expressão oral em torno da produção de texto coletivo, ainda que os contextos para realização dos mesmos tenham sido diferentes, pois uma faz parte de um relato de uma história ouvida e outra da criação de uma história a partir de uma imagem. As atividades exemplificadas permitem verificar e reafirmar que, embora as estratégias das professoras tenham se diferenciado na forma de condução das atividades desenvolvidas, o objetivo de trabalhar com o conteúdo referente à oralidade foi realizado nos dois casos.

Ressalta-se também, que as professoras tiveram a preocupação do registro, com o objetivo de relacionar os fonemas aos grafemas, ou seja, preocupação de mostrar que o que falamos podemos também registrar.

Outro ponto a ser destacado, é que a professora 6 desenvolveu esta atividade em quatro dias e a professora 2, em dois, pois a partir do que os alunos já haviam criado, propôs outra atividade que tinha origem em um mesmo contexto, mas que se diferenciava de autor para autor.

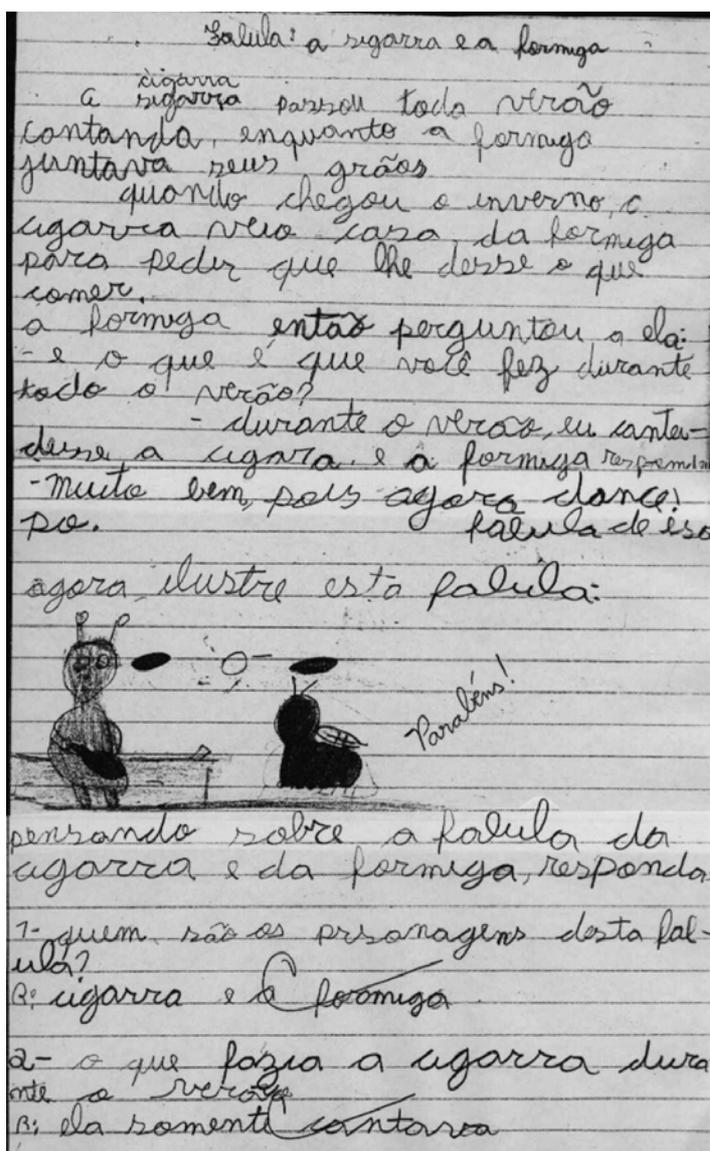
Nesta perspectiva, as professoras contemplaram o que FRANCHI (1991) enfatiza sobre o trabalho com a oralidade dentro de um método, no sentido mais forte, que envolve concepções próprias do exercício da linguagem e do exercício pedagógico, envolve pressupostos e princípios de natureza filosófica e sociológica, envolve atitudes em relação ao

processo e aos participantes dele, visto que é criada em uma aprendizagem recíproca, pelos participantes do processo – professor e alunos.

Outra forma de trabalho com relação à oralidade foi relatada pela professora 5, que aplicou uma atividade mais sistematizada, na qual tentou resgatar aspectos contidos nos textos através de uma interpretação oral, como podemos observar a seguir:

Atividade 3 – Interpretação oral e escrita

Trabalhei com a fábula “A cigarra e a formiga”, onde fiz com eles interpretação oral, respondendo algumas questões referentes a fábula e todos fizeram. Oralmente todos fizeram numa boa, depois que eu trabalhei o oral é que passei para escrita (professora 5).



O trabalho que a professora 5 disse ter desenvolvido parte de uma proposta de atividade pré-estabelecida, em que o texto já está pronto, cabendo aos alunos responder a partir das informações que estão contidas nele através de perguntas do livro ou formuladas pela professora.

Essa maneira de conceber a oralidade está associada ao que enfatiza MARCUSCHI (1998) que a supremacia que se atribui ao ensino da linguagem escrita é conseqüência de mal entendidos teóricos (concepções equivocadas de língua, de fala, de texto e outros) que estão contidos nos livros didáticos e currículos de ensino em geral, pois dar voz ao aluno é deixar que se expresse em todos os aspectos, sem estar esperando respostas desejadas.

Entretanto, como enfatiza BELINTANE (2000), embora os PCNs enfatizem a importância do ensino da língua oral, que vai além da interação dialogal em sala de aula, essas interações não dão conta do amplo aspecto de usos lingüísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam no campo da língua oral.

4.2 – LEITURA

Os dados referentes à leitura demonstraram que as seis professoras disseram desenvolver atividades que contemplaram aspectos de reconhecimento e leitura trabalhando com: “vogais”; “alfabeto”; “todas as letras do nome e sobrenome”; “palavras, frases e textos grandes ou pequenos com sílabas simples ou complexas”; “diferentes tipos de textos”, sendo estes com “letra de forma maiúscula ou minúscula”. Muitas foram as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras, conforme se observa nos relatos apresentados a seguir, obtidos por meio das entrevistas em dezembro de 2003.

Outra coisa que a gente faz sempre é ler o nome dos amigos e isso ajuda muito, porque o aluno está escrevendo uma palavra e eles falam: “Ah, o Ra de Rafael”. Eles buscam isso na lista, eu percebi (professora 1).

A hora do conto e a hora da leitura são atividades permanentes. Na hora do conto eu trazia um livro para ler a eles e a hora da leitura era um momento livre de leitura, em que eles podiam escolher os materiais expostos na sala, que eram livrinhos infantis, gibis, jornais, revistas, e eu tenho fichas de poesias e histórias em quadrinhos.[...] o que eu fazia era tentar aproximá-los da leitura, se eles não conseguissem ler o enunciado todo, eles procuravam achar algumas palavras, que lhes davam dicas, se era recortar, se era pintar, reescrever, buscavam nas dicas (professora 2).

Nós fizemos algumas leituras de livros que eles pegaram na biblioteca. Eles vêm, escolhem o livro pelo tamanho, pelo formato do livro, sei lá, eles têm uma idéia de escolher os livros e eles vêm. Muitos têm pais que não lêem, e eles não dão conta de lerem sozinhos, então eles falam; “Ah professora, eu peguei esse, mas olha, veja, eu não consegui ler” (professora 3).

Todo dia eu inicio lendo uma historinha para eles, o dia que eu não começo assim, eles cobram, e no final da aula eu tenho que ler uma história para eles. Às vezes, eu peço para alguém ler, mais a maioria eu leio (professora 4).

Peço para eles lerem e responderem algumas perguntas dos textos. Eu bato na tecla de interpretação, porque eu acredito que seja a base de tudo, para ver se realmente assimilou, entendeu, por isso eu fico muito em cima da interpretação de texto (professora 5).

Sempre trabalhamos no começo o alfabeto, música, ditado cantado que a gente fala, põe o rádio, dá a música para as crianças e elas vão seguindo com o dedinho a letra da música, destaca algumas palavras, pára o rádio, lê (professora 6).

Os excertos demonstraram que as estratégias de leituras utilizadas pelas professoras ocorreram em diferentes situações e com diferentes objetivos.

Durante o ano de 2003, os alunos leram para a professora identificar a hipótese de escrita dos alunos, reconhecerem o valor sonoro das letras, fazer associações tendo como banco de dados outras palavras, identificar palavras, procurar informações, divertir, distrair, responder questões, preencher lacunas, aprender a ler, identificar os diferentes gêneros textuais, aprender a ler em voz alta, aprender a ler em jogral e outros.

Diante desses dados, pode-se observar que as estratégias de leitura evidenciadas pelas professoras perpassaram por várias instâncias, contemplando a leitura para buscar informações, estudar o texto, texto pretexto e fruição, enfatizados por GERALDI (2002).

Os gêneros textuais “*poesia*”, “*canção*”, “*lista*”, “*parlenda*”, “*trava-línguas*”, “*verbete*”, “*slogan*”, “*história em quadrinhos*”, “*conto*”, “*fábula*” e “*lenda popular*” foram os mais lidos pelos alunos, a julgar pelas informações fornecidas pelas professoras.

A leitura dos “*poemas, canções e lista*” ocorreu em diferentes situações de ensino-aprendizagem, na tentativa de se relacionar os fonemas e grafemas, visto que são textos considerados pelas professoras como curtos e de fácil memorização para o processo de alfabetização. As citações a seguir explicitam o trabalho desenvolvido pelas professoras com o gênero “música”.

Trabalhei bastante com música que é uma coisa que eles gostam muito e aproveitei para desenvolver atividades com os animais com a música: “A cobra não tem pé”. Trabalhei com a letra da música para identificar palavras e aproveitei um pouquinho para ciências (Professora 1).

Outra coisa que trabalhamos foram as várias versões da música “Se essa rua fosse minha” que trabalhamos como música folclórica. A gente descobriu, eu falo a gente, porque eu trouxe material e eles fizeram relação, lógico que já tinha previsto a relação, mas não falei, a gente achou autores que a gente conhece José Paulo Paes escrevendo uma versão nova para “Se essa rua fosse minha”, aparece em diferentes maneiras, com outras palavras, trabalhando o meio ambiente e várias outras coisas diferentes do que seus pais e avós sabiam (professora 2).

Eu trabalhei com música assim, nos cantávamos e depois eu preparava uma atividade que faltava algumas palavras e os alunos tinham que completar com as palavras que estavam faltando (professora 3).

Eu comecei trabalhando as palavrinhas da música, que a gente lia aqui, às vezes, eu fazia uma cópia e entregava para eles, outras vezes, eu pedia para eles copiarem da lousa, quando não estava muito extenso, e começava a trabalhar as sílabas também (professora 4).

Trabalhamos a música “Se eu fosse um peixinho”, eles copiaram algumas palavras, trabalhamos interpretação (professora 5).

Primeiro escolhemos uma música “Coelhinho da páscoa”, depois cantamos a música, ouvimos no CD, acompanhamos com o dedinho, quando todos já sabiam a música dividi a classe em duplas de silábicos-alfabéticos com alfabéticos para que eles escrevessem a música e os silábicos e pré-silábicos também em duplas, ficaram escrevendo a música no alfabeto móvel (professora 6).

As estratégias de leitura em relação ao gênero “música” foram trabalhadas de diferentes formas contemplando as concepções que cada professora possuía em relação à língua, fala, texto e outros.

Estas leituras incluíram identificação de letras, sílabas, palavras, interpretação, músicas folclóricas em diferentes versões com a participação dos familiares, e atividades diversificadas que contemplavam os diferentes níveis conceituais sobre a língua.

Quanto aos gêneros textuais “*história em quadrinhos*”, “*conto*”, “*fábula*” e “*lenda popular*” as professoras relataram ter sido evidenciados de forma sistematizada geralmente em leitura compartilhada, hora do conto e leitura livre. Contando ainda com as bibliotecas - Escola do Futuro para garantir o acesso dos alunos a outros gêneros que circulam na vida real, visando à plena participação na sociedade letrada e ao pleno exercício da cidadania.

Segundo ROJO (2001), ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leituras, algumas delas denominadas em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). Destes procedimentos e capacidades as professoras disseram ter trabalhado estratégias que evidenciaram “*compreender (entendendo cada parte que compõe o texto)*”; “*localizar informações que forem solicitadas pelo professor no texto*”; “*estabelecer relações com o que já conhece (senso comum)*” e “*perceber os diferentes tipos de estrutura de texto (poema x texto narrativo etc)*”.

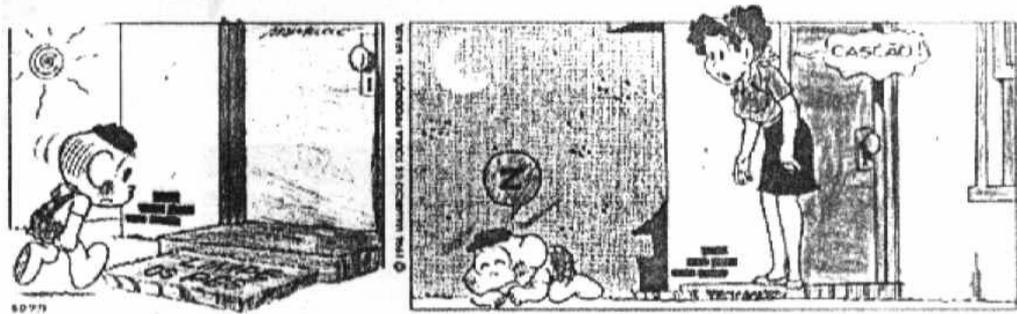
Com relação aos conteúdos “*compreender (entendendo cada parte que compõe o texto)*”; “*localizar informações que forem solicitadas pelo professor no texto*”, as professoras

disseram ter desenvolvido atividades que contemplavam duas formas de ações, exemplos das quais podemos observar a seguir.

Atividade 4 – Interpretação de texto

Uma coisa que tenho feito como sugestão deles é interpretação de texto, que fazemos de um jeito diferente. A gente faz a leitura de textos e conversa um pouco, mas eu comecei dar alguns quadrinhos, desenhos, tirinhas em quadrinhos e eles tinham que interpretar aqueles desenhos, e foi muito engraçado, porque diziam: “Eu já estou fazendo lição de grande!” Fazer lição de gente grande era fazer lição que tinha pergunta e resposta (professora 2).

● OBSERVE O DESENHO E RESPONDA.

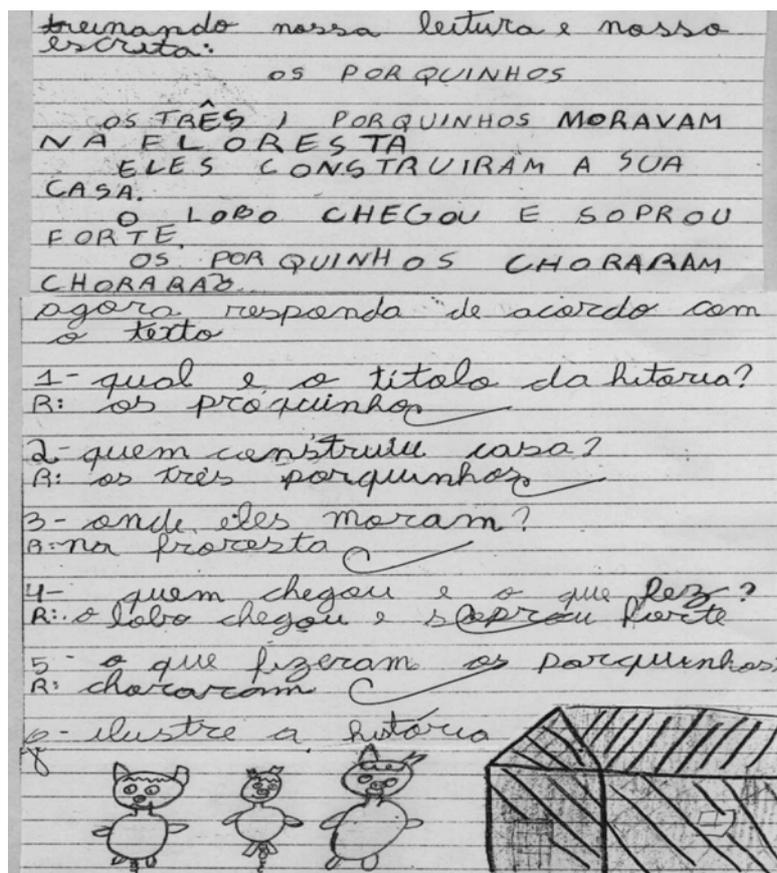


Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 8079

- 1) ONDE O CASCÃO ESTÁ CHEGANDO?
na casa dele ✓
- 2) O QUE PEDE O TAPETE?
limpe os pés ✓
- 3) POR QUE ELE TEM ESSE NOME?
porque ele não toma banho ✓
- 4) O QUE ACONTECEU NO SEGUNDO QUADRO? E EXPLIQUE POR QUE?
ele dormiu na rua porque ele não gosta de tomar banho ✓

Atividade 5 – “Os três porquinhos” – Interpretação escrita.

Treinando nossa leitura e nossa escrita, era um texto bem pequeno e eles tinham que ler, era uma história narrativa, os porquinhos, é como se fosse um resumo da história dos três porquinhos, bem resumidinho, bem curtinho. Depois eles fizeram a interpretação e ilustração. (professora 5).



Nestas situações de ensino, as professoras em questão disseram ter trabalhado atividades que contemplavam os conteúdos explicitados acima, no entanto, as formas do como encaminhavam suas atividades se diferenciaram. Enquanto a professora 2, propôs uma interpretação de imagens que deixava a criança livre para ler e interpretar o que achava, a professora 5 propôs uma atividade em que a interpretação deveria estar condizente com as informações trazidas no texto que os alunos copiaram e leram. Neste último caso, o leitor extrai do texto um único significado, aquele que se acredita ser o do autor e o que importa à

aprendizagem. Não se trata, neste caso, do próprio texto, mas o conteúdo por ele veiculado (MATENCIO, 1994, p.41).

Em relação aos conteúdos “*estabelecer relações com o que já conhece (senso comum)*” e “*perceber os diferentes tipos de estrutura de texto (poema x texto narrativo etc)*”, as professoras disseram ter trabalhado através da leitura compartilhada, enfatizando os diferentes tipos de gêneros textuais, pontuando para os alunos suas características, isto é, suas diferenças e semelhanças etc, como podemos observar nos seguintes excertos:

Trabalhei bastante com poemas no começo do ano, comecei a perceber que quando eles iam escrever, escreviam como os poemas, paravam no meio da linha tal, o que eles viam, o poema, então comecei a dar outros textos que não eram poemas, senão eles iriam achar que todos os textos são iguais a poemas. Comecei a levar textos em prosas, fazia a leitura e dizia para observar que não eram iguais ao poema (professora 1).

Em relação aos gêneros literários eu procurava apresentar uma variedade grande de diferentes gêneros. Um exemplo foi quando trabalhei com os gêneros poesia e receita onde enfatizei a estrutura de cada um, a disposição na página e outros aspectos que julguei relevante naquele momento [...] A hora da leitura livre era o momento que os alunos também podiam ter contato com diferentes gêneros, pois tinha revistas, jornais, conto de fada, lendas, poemas, gibis e outros (professora 2).

Logo no primeiro dia, eu fiz uma agenda, colocando sempre uma leitura compartilhada e tudo tem que variar por semana, é sempre uma poesia de diversos autores, sempre um texto informativo, um conto de fadas, uma música, sempre variando para eles irem descobrindo, percebendo os tipos de textos e eu falo: “Hoje é uma poesia.” E para os contos de fadas, eu ensinei aquela musiquinha: Era uma vez uma fada, Era uma vez uma bola, bala, uma vela... (professora 6).

Nos excertos acima é possível observar diferentes formas e estratégias que as professoras se utilizaram para tratar um mesmo assunto, sendo algumas de maneira mais sistemática e outras, assistemática, mas todas tinham a intenção de chamar a atenção dos alunos para a tipologia dos textos e as possíveis relações. Tal fato torna-se importante no processo de alfabetização, pois permite ao aluno desde os primeiros anos escolares, conhecer e apropriar-se dos diferentes gêneros textuais podendo fazer uso efetivo de tal aprendizagem quando lhe for solicitado.

A respeito do item que relacionava a leitura à escrita, isto é, os aspectos da correta noção gráfica (regularidades e irregularidades) da língua proveniente das múltiplas possibilidades entre grafema e fonema, os conteúdos mais trabalhados, conforme informações dadas pelas professoras, foram: “*emprego do **M** ou **N**, no meio ou no final das palavras (ex: mala, campo, nada, tango)*”; “*sua pronúncia (dialeto) e não cometendo erros (fala **peixe**, lê **peixe**)*”; “***L** ou **LH** (ex: família, coelhinho)*”; “***R** ou **RR** (ex: rato, porta, honra, prato, barata e guerra)*”; “***CH** ou **X** (ex: enxada, enchente)*”; “***G** ou **J** (ex: girafa, jiló)*”; “***F** ou **V** (ex: falência, valente)*”; “***B** ou **P** (ex: tampa, tromba)*”; “***T** ou **D** (ex: tente, dente)*”; “***GU** ou **QU** (ex: minguate, enquanto)*”; “***Z** (zabumba, zinco)*”; “***C** (ex: doidice, chatice)*” e “*palavras terminadas em **R** (ex: cantar, beber)*”. A seguir, podem-se verificar algumas dessas intenções:

Essa atividade é com um grupo de palavras que começam com S, que tem dois SS e que tem som de Z, mas se escreve com S. Até hoje, quando eles vão escrever uma palavrinha que tem esse som, eles dizem é com dois SS ou com um S só. Eu já cheguei a comentar com eles que entre vogais, o S fica com som de Z, eu já comentei isso, mas não quis puxar muito (professora 4)

A música “Dona aranha”, onde trabalhei o som do r e rr, onde eu dava algumas palavras e eles tinham que completar com r ou rr exemplo: carro/caro; carroça/roda. Com essa atividade tentei ensinar o porquê usamos r ou rr (professora 5)

A maneira como cada professora relata as atividades propostas para enfatizar os fonemas e grafemas, expressou suas preocupações em fazer que os alunos percebessem que o diferente som de uma palavra é ocasionado pela maneira de ser transcrita, que **caro** com um r tem um significado e **carro** com dois rr tem outro e assim por diante.

A professora 4 deixa claro o domínio com o conteúdo do qual está trabalhando, quando enfatizou que, a princípio, evidenciou que entre vogais o S fica com som de Z, mas não quis “puxar” muito. Isso faz com que, tenha a hipótese que para um primeiro momento, sua resposta foi suficiente, ainda que tivesse plena consciência que em breve esta explicação

não se sustentaria e, assim, teria que lhes informar que nem sempre essa regra é válida tendo a necessidade de buscar novas estratégias para saber como grafá-la.

MORAIS (2002, p.21) enfatiza que essa atuação do professor junto ao aluno é louvável, pois “*o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha sem ajuda*”.

Os dados apresentados até aqui demonstraram uma diversidade de estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver práticas de leitura em sala de aula. É possível notar, através das entrevistas das professoras, relatos que enfatizavam a leitura em alguns momentos, pautados na decodificação, mas também, situações de leitura que levavam em conta o desenvolvimento do aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas com objetivo de que o aluno pudesse “reconstruir a informação mediante a utilização de conhecimento prévio” e “reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação”, visto que

[...] as estratégias cognitivas realizados pelo leitor estão vinculadas, dentre outros, aos seus conhecimentos lingüísticos, às suas práticas discursivas e à maneira como ele aborda o texto. Já as atividades metacognitivas vinculam-se aos seus conhecimentos do próprio processo de leitura (MATENCIO, 1994, p.39).

Dessa forma, é importante o papel da professora no sentido de oportunizar diferentes situações de leitura para que o aluno possa apropriar-se e desenvolver habilidades para ser um bom leitor e escritor.

4.3 – ESCRITA

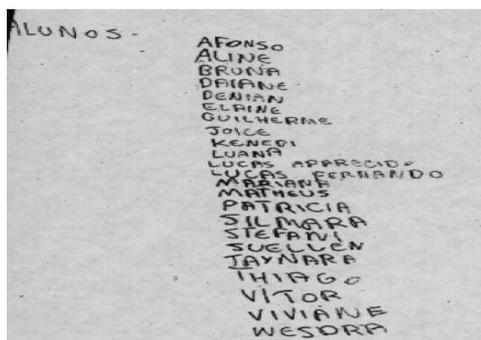
Analisando os dados apresentados nos quadros do capítulo 3, nas entrevistas e no caderno dos alunos, foi possível constatar que os conteúdos mais enfatizados pelas

professoras em sala de aula sobre a escrita foram: “vogais”; “alfabeto”; “nome e sobrenome”; “palavras, frases e textos” com “letra de forma maiúscula e minúscula” e “letra maiúscula e minúscula cursiva”.

Quanto às vogais e ao alfabeto, as professoras disseram ter trabalhado em diferentes situações dependendo da concepção de linguagem em que cada uma se apoiava.

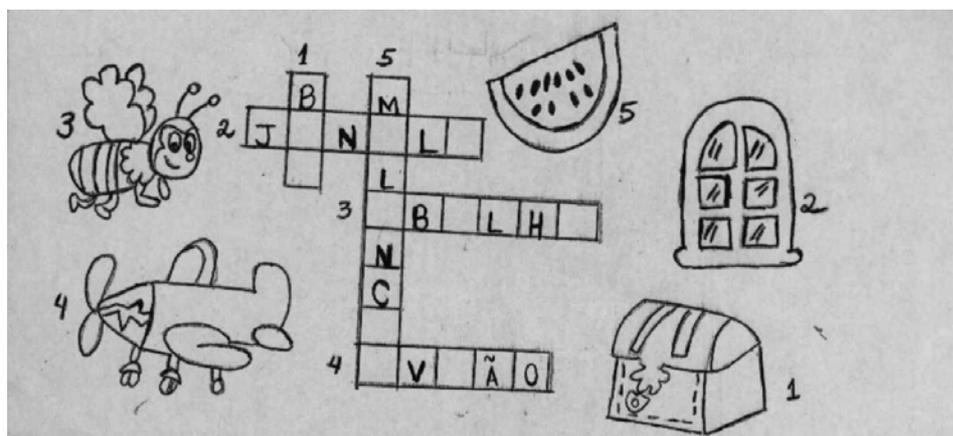
Atividade 6 – Lista de nomes

Trabalhava sempre enfatizando os valores sonoros das letras, primeiro trabalhei como os nomes dos alunos, colocando em ordem alfabética, coloquei os mesmos na sala e esses serviam de banco de dados para que os alunos escrevessem novas palavras (professora 2).



Atividade 7 – Cruzadinha enfocando o som das vogais

Eu fui trabalhando bastante a questão de escrita com cruzadinha, completar com letrinhas que faltavam assim primeiro as vogais. (professora 4)



Atividade 8 – Contando as consoantes e as vogais

Em um exercício anterior, eu pedi para que os alunos contassem de quantas vogais de quantas consoantes era formada a palavra (professora 5)

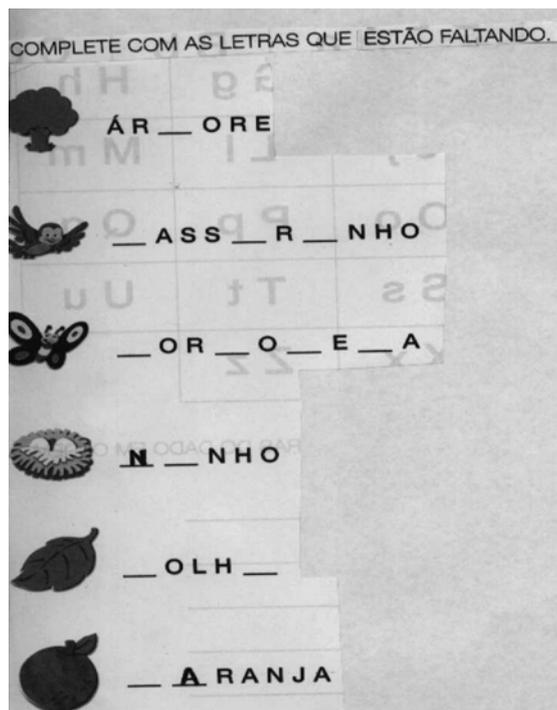
APONTADOR – 4 consoantes e 4 vogais.

LAPISEIRA – 4 consoantes e 5 vogais.

CADERNO – 4 consoantes e 3 vogais.

Atividade 9 – Enfocando consoantes e vogais.

Quando eu tinha muitos silábicos e queria que eles evoluíssem eu dava atividades específicas, mas todos faziam, e era para colocar a letrinha que faltava, porque os silábicos acreditam que uma letrinha só é o suficiente para uma sílaba, então como já tem uma letra, ele vai ter que perceber que precisa ter mais para resolver o problema. Essa atividade variava, eu deixava espaço tanto nos lugares da consoante, como das vogais, porque tinha ênfase em vogal e em consoantes, então como tinha crianças que ouviam uma ou outra, tinha que colocar os dois para perceber que nem é só um, nem só outro (professora 6).



Os dados contidos nos relatos revelam que as professoras trabalhavam enfatizando o valor sonoro das letras de maneira sistemática, nomeando-as como vogais e consoantes ou fazendo relações com outras palavras que iniciavam ou terminavam com o mesmo som.

Analisando os dados, constou-se que todas as professoras disseram ter iniciado o ano letivo apresentando o alfabeto dentro do contexto “*nomes próprios*”, que é algo extremamente significativo para os alunos, para depois explicitarem as demais atividades referidas.

As estratégias para desenvolver atividades que contemplaram “*o nome e sobrenome*” envolveram diferentes dinâmicas, como podem-se observar a seguir.

Trabalhei bastante com a lista de chamada, com a lista de nomes deles. Coloquei junto com os alunos os nomes em ordem alfabética e deixei essa lista à disposição para que a utilizassem como banco de dados (professora 1).

No primeiro dia especialmente, eu fiz a atividade do aquário, até para eles se conhecerem um pouco mais, trabalhar um pouco a questão de preconceitos em sala e como os nomes, porque em cada peixinho que eles levam para o aquário tem os nomes deles. Alguns escreviam bem o seu nome, outros não. Outros fizeram o registro, mas não com todas as letras completas (professora 2).

Nós montamos o crachá para eles estarem usando na escola nos primeiros dias de aula. A princípio nos organizamos nas cartolinas cortadas e depois fomos dando para eles escreverem os nomes deles como sabiam e eles mesmos registraram. Depois eu cheguei e fui acertando o nome deles embaixo, corrigindo, mostrando onde estavam faltando letras, um por um (professora 3).

Trabalho sempre com os nomes dos alunos como referência para aprender outras palavras. Pergunto que letra inicia o nome, com que letra termina quais outras palavras que começam com o mesmo som de seu nome ou termina (professora 4).

Primeiramente dei o crachá livre para eles escreverem seus nomes, da maneira como soubessem, ou tivessem noção. Partindo dos nomes deles eu iniciei o meu trabalho, e eu trabalhei muito com eles durante o ano (professora 5)

O crachá com o nome da criança, no primeiro semestre eu fiz, só com o primeiro nome, a partir do segundo semestre eu fiz o crachá com o nome inteiro e no verso com letra manuscrita [...] O crachá, cada dia eu fazia de um jeito, porque todo dia tinha um menino e uma menina que eram ajudantes, então um dia, eu distribuía na mesa, cada um tinha que vir pegar, no outro dia era o ajudante que distribuía, outro dia, eu levantava o crachá, e eles tentavam ler sempre pedindo para que os que sabiam ficar quietos (professora 6).

Já o trabalho com “*palavras, frases e textos*” com “*letra maiúscula e minúscula de forma e cursiva*” e com “*sílabas simples e complexas*” foi desenvolvido em diversas situações de ensino-aprendizagem e de diferentes formas. Geralmente os textos eram trabalhados como pretexto para localização de unidades menores como (sílabas, palavras, frases), como se observa nos excertos a seguir:

Às vezes, você dá um texto, trabalha com as crianças algumas vezes, depois você dá o texto, faltando palavras, eles tinham que completar com essas palavras, que estavam faltando (professora 1)

Nos primeiros meses que eles ainda não conseguiam escrever tão independente tinha muitas atividades de tentar remontar palavras, completarem frases, que letra escuta escrever nome dos desenhos (professora 2).

Com o projeto trovas eu comecei a ajudar eles no reconhecimento das sílabas, das letras e começaram a engrenar, eles começaram a madurecer um pouco (professora 3).

No início do ano eu comecei apresentando aos alunos os textos, dos textos eu tirava as palavras, e com as palavras eu trabalha as sílabas. Eu não deixei as sílabas de lado não, eu fui misturando tudo e achei que foi bom (professora 4).

Peço muito para eles juntarem e montarem palavras com algumas sílabas, assim como para montar frases (professora 5).

Eu fiz um campo semântico com eles tentando identificar que classe eu tinha, fazer um diagnostico. Para isso fiz um ditado de palavras e uma frase e escolhi o campo semântico de material escolar e as palavras foram: apontador, borracha, livro, giz e fiz uma frase: A borracha está no estojo (professora 6).

É possível constatar nas explicitações acima, que as professoras desenvolveram várias atividades que contemplaram o ensino de palavras, frases e textos em diferentes situações, sendo que as escritas se pautaram em: associar desenho à escrita, ditado de palavras e frases para avaliar a hipótese do aluno em relação à escrita, escrita espontânea de palavras ditadas pela professora, preencher lacunas com palavras, o texto como pretexto para trabalhar com sílabas, palavras e frases.

Dessa forma, faz-se importante retomar a discussão de que a prática pedagógica de cada professora é permeada por diferentes concepções de mundo e linguagem, portanto, é

dentro dessas diferenças que existem estratégias diversificadas para trabalhar um mesmo conteúdo.

Nas propostas das atividades relatadas e descritas, observou-se dois tipos de práticas pedagógicas. Uma entende a alfabetização como uma crescente dos elementos da língua, em que se constitui da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases), visando à fixação de partes da escrita e o estabelecimento da relação entre a grafia das partes e o som correspondente, como explicitam MELLO e REYES (2001). A outra está fundamentada na concepção piagetiana de alfabetização, em que a criança, muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, constrói hipóteses sobre ela mesma passando pelos seguintes níveis conceituais: pré-silábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabético¹. A letra utilizada para fazer esses registros até o final do primeiro semestre (julho) foi a de “*forma maiúscula*”; já no segundo semestre, a maior parte dos registros eram feitos com “*letra cursiva maiúscula e minúscula*”. A opção de trabalho com a “*letra de forma maiúscula*” ocorreu por diferentes motivos, assim como a passagem para a “*letra cursiva maiúscula e minúscula*”:

Só trabalhei com a letra de forma maiúscula e penso que ainda existe muito tempo para os alunos aprenderem a cursiva. A letra é apenas um detalhe, é um treino motor que os alunos se apropriam com muita facilidade, assim quando for o momento adequado aprenderão (professora 1).

Dos trinta, eu tenho agora vinte e um escrevendo com letra cursiva e nove escrevendo com letra de imprensa na mesma sala e não são os nove que ficam na mesma dupla, eu tenho crianças escrevendo com a letra cursiva e de imprensa. Eu tenho alfabético escrevendo letra de imprensa, três porque optaram, não querem começar e outros porque têm dificuldades no traçado da letra cursiva. O combinado então é que para fazer letra cursiva é necessário ler, escrever, porque a letra de imprensa me facilita para reescrever e para os colegas ajudar, assim que eles conseguirem ler e escrever independentemente e não é ler e escrever o próprio nome, é escrever qualquer coisa, eles passam para letra cursiva. Destaco que na lousa só faço letra de imprensa, e quem faz a cursiva transfere da letra de forma maiúscula para cursiva no caderno (professora 2).

¹ Conceito estabelecido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985.

Nós trabalhamos a letra de forma maiúscula. Somente agora em outubro que algumas crianças estão cobrando a manuscrita, e eu soltei, quem quis foi e quem não, continua com essa (professora 3).

A letra cursiva foi no início do segundo semestre, e mesmo assim, é porque eles começaram a me pedir. Era só bastão, letra de forma, e eles começaram a me pedir: “Ah, me ensina, ensina letra de mão!” Eu comecei a tentar e vi que começou a dar certo (professora 4)

Eu não exijo letra de mão, eles até cobram, mas eu deixo a vontade, se a criança se sente preparada e consegue já transcrevendo com letra de mão ótimo, eu apresento todas as formas, a de forma maiúscula, minúscula. Se a criança já se sente apta a escrever com a letra de mão pode. Eu acho que isso não deve ser cobrado agora, normalmente eles mesmos com o passar do tempo passam para letra de mão (professora 5).

Eles sempre escreviam com letra de forma, e eu comecei a ensinar letra manuscrita no final de setembro, e só no caderno de caligrafia. Só assim, de vez em quando, no final da aula, a gente fazia. Até hoje eles continuam escrevendo com letra de forma, mesmo os alfabéticos (professora 6).

Nota-se que as professoras trabalham com a “*letra de forma maiúscula*” até os alunos apropriarem-se da escrita alfabética, pois salientaram a importância de eles entenderem sua escrita, bem como a dos amigos e a dela.

SOARES (1981) enfatiza que no início da aprendizagem da escrita, a letra cursiva deve ser evitada por oferecer vários inconvenientes, tais como:

- 1-As ligações entre as letras modificam o perfil original e eliminam limites;
- 2- A complexidade de sua forma dificulta sua memorização;
- 3- São difíceis de serem identificadas dentro de uma palavra;
- 4- A criança analfabeta não percebe onde acaba uma letra e começa outra;
- 5- Dificulta a leitura da criança do que ela mesma escreveu;
- 6- São difíceis de serem reproduzidas por crianças que não atingiram necessário grau de maturidade e coordenação de movimentos nas musculaturas finas;
- 7- Dificultam as análises estruturais e comparativas, dificultando também a associação de som (fonema) ao seu respectivo grafema (letra) (SOARES, 1981, p.111-112).

Dessa forma, sabendo-se do comprometimento que esta poderia trazer na tradução do que o aluno escreveu opta-se pela “*letra de forma maiúscula*” na alfabetização, o que não

quer dizer que não se vá ensinar os outros tipos de letras, mas a passagem acontece quando a professora percebe o momento adequado que seria quando os alunos já estão alfabetizados.

A “*cópia da lousa*” foi um registro utilizado e considerado importante por todas as professoras. Entretanto, a “*cópia do livro didático*” não parece tê-lo sido, visto que apenas uma professora disse ter feito uso efetivo dela.

Trabalhei com as histórias do dia, que era uma atividade que todo dia um amiguinho contava uma história e eu as registrava na lousa e quando estas já estavam prontas todos as registravam em seus cadernos (professora 1).

Fazemos registro de tudo, a tentativa era que sempre que todos registrassem de alguma forma, em nenhum momento durante o ano, um grupo faz e outro não. Ele pode estar fazendo as coisas em diferentes ritmos, mas todos têm a obrigação de fazer, é uma coisa que enfatizo sim (professora 2).

Eu punha na lousa, depois eu pedia para que copiassem, eles estavam sempre registrando. Quando eu pedia atividades nas folhas, eles copiavam nas próprias folhas, e quando eram atividades extras que eu estava colocando, então eu dava uma folha ou caderno, para copiarem (professora 3).

Tudo que registro na lousa peço para que eles registrem no caderno. Considero o registro importante na vida do aluno. O aluno aprende a se organizar no espaço e tempo (professora 4).

No início pedia para eles copiarem o texto da lousa, mas acompanhava palavra por palavra para não se perderem. Com o passar do tempo eles foram se situando e hoje copiam normalmente sem ajuda (professora 5).

Trabalhei com o livro de português que era o ALP, eles liam, faziam cópia e interessavam-se muito nas atividades (professora 6).

Observa-se que o registro no caderno de atividades da lousa, de folhinhas e do livro foram atividades que as professoras julgavam importantes, portanto aplicavam e exigiam a cópia, mesmo porque muitas vezes esta servia como “**modelo**” para os alunos aprenderem a organizarem-se nos cadernos e nas atividades.

Em todas as situações de ensino-aprendizagem ocorridas no processo de alfabetização, o “**modelo**” foi um aspecto mencionado como sendo de extrema importância para que os alunos aprendessem como fazer, ou seja, não posso pedir para que os alunos escrevam um

poema, sem nunca ter mostrado os princípios de organização de um poema. Tal fato é demonstrado pelo relato da professora 1:

Trabalhei bastante com o poema no começo do ano, comecei a perceber que quando eles iam escrever os textos deles, escreviam como os poemas, paravam no meio da linha, então comecei a dar outros textos que não eram poemas, senão eles iriam achar que todos os textos são iguais aos poemas (professora 1).

O “*ditado de palavras e frases já conhecidas*” e o “*ditado para diagnosticar as hipóteses de escrita*” também foram conteúdos desenvolvidos pelas professoras durante o ano de 2003. As atividades propostas por elas para desenvolver esses conteúdos ocorreram de diferentes maneiras:

Eu fazia com eles ditado de palavras que já havia trabalhado para ver se tinham aprendido ou não e eram nome deles e dos colegas, dos personagens da fábula, de verduras e palavras já trabalhadas (professora 3).

Aqui é uma atividade que a gente chama de caçada de palavras. É uma lista de vestimentas, tudo que você usa para se vestir: saia, casaco, saiote, jaqueta, calça, camisa, short, camiseta, biquíni e meia. A gente faz a caçada, eu digo a palavra e eles pintam, e eu dificulto um pouco. No início, a letra inicial das palavras era sempre diferente uma da outra e a última letra também. Agora aqui já não, tem casaco, calça, camisa e camiseta, além da primeira letra ser igual, a segunda também é para dificultar um pouquinho mais (professora 4).

No segundo dia fiz um campo semântico tentando identificar que classe eu tinha. Para essa atividade utilizei uma lista de material escolar e identifiquei que tinha 7 crianças pré-silábicas, 10 silábicas, 8 silábicas-alfabéticas e 2 alfabéticas. Assim pude separar as duplas em níveis conceituais próximos para fazer as intervenções necessárias (professora 6).

Constata-se que tanto o “*ditado de palavras e frases já conhecidas*” quanto o “*ditado para diagnosticar as hipóteses de escrita*” eram feitos como avaliação na maioria das vezes. Entretanto, o “*ditado de palavras e frases conhecidas*” tinha o objetivo de verificar o que os alunos não sabiam e o “*ditado para diagnosticar as hipóteses de escrita*” o de classificar como o aluno pensa a escrita.

As intenções entre os dois ditados só se diferenciavam quando o “ditado para diagnosticar as hipóteses de escrita” era utilizado pela professora para planejar atividades de intervenção, possibilitando aos alunos avançar em suas hipóteses sobre escrita, caso contrário, tinha o mesmo objetivo do primeiro, ou seja, verificar o que o aluno “não sabe”.

No que diz respeito à prática de intervenções através do “*ditado para diagnosticar a hipótese do aluno*”, apenas as professoras 2 e 6 deram indícios nas entrevistas e nos cadernos dos alunos de fazerem uso efetivo desse diagnóstico para ajudar os alunos a avançarem em suas hipóteses sobre a escrita; as demais professoras até diziam tentar trabalhar a partir dos níveis conceituais, mas na verdade, seus relatos e as atividades propostas nos cadernos dos alunos davam indícios de que as mesmas não tinham clareza do “*como*” fazer. Assim, a contribuição trazida por tal procedimento revela-se apenas como apoio para classificação do como a criança pensa a escrita mas não como ferramenta para pensar intervenções, atividades que conduzam o aluno ao conflito, proporcionando a reelaboração de suas hipóteses e aproximação do sistema socialmente convencionado.

A atividade proposta pela professora 4, isto é, um ditado que não teve o objetivo de avaliar, foi uma atividade que ajudou os alunos a refletir sobre os fonemas e grafemas, colocando-os em situações de conflitos, instigando-os a buscar novas estratégias para resolver um “problema” e permitindo-lhes, conseqüentemente, avançar em suas hipóteses sobre a escrita.

Ainda sobre a escrita, um dos conteúdos mais trabalhados pelas professoras foi a produção de “*texto coletivo*” em um contexto em que a expressão oral foi explorada com grande veemência. Destaca-se nesse tipo de atividade a ajuda da professora como escriba e mediadora para que os alunos pudessem construir suas idéias de maneira clara.

Trabalhei a reescrita do Chapeuzinho Vermelho. Eu contei a história para eles e depois eu fui fazendo coletivamente a reescrita na lousa. Eu fiz assim, vamos contar a primeira parte da história... A mamãe da Chapeuzinho mandou ela levar doce para a vovozinha. Escrevi essa parte na lousa e pedi para que copiassem, porque eu acho importante eles terem o registro, mas entendo que é necessário ir por partes, porque assim garanto que todos copiem. Nesse dia só trabalhamos com essa parte (professora 1).

Nós fazíamos textos coletivos para registrar os diferentes conteúdos como: ciência, história e nesses momentos, eu era a escriba. Trazia também textos de outros autores, mas tentava valorizar ao máximo a produção coletiva ou individual de meus alunos. (professora 2)

Eu fiz um trabalho com os alunos, em que escrevemos um texto coletivo sobre o aniversário de São Carlos. A proposta da atividade era escrever um texto jornalístico e eu fui à escriba deles, eles diziam e eu escrevia e depois todos copiaram (professora 3).

Esse projeto é assim, a gente brinca na quadra com as regras que eles criam ou já sabe, a gente brinca e depois escreve um texto coletivo ensinando outra pessoa a brincar. Eu sou a escriba deles, nós colocamos o material necessário, formação e o desenvolvimento e aproveitando eu digo a eles que esse é um texto instrucional que você segue os passos, como o da receita (professora 4).

Fizemos um texto coletivo sobre o que era Independência. Primeiro discutimos o assunto, depois os alunos falava e eu registrava e montamos junto um texto (professora 5).

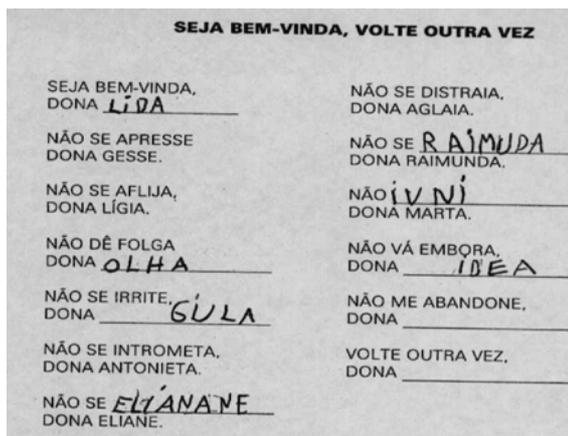
A história dos “Três porquinhos” foi assim, eu li para eles várias versões da mesma história, depois nós criamos coletivamente a nossa, e esta foi feita em cinco partes. Quando terminados essa história, eu digitei, trouxe para eles ilustrar e montamos o livro (professora 6).

Nas atividades que envolviam produção de “*texto coletivo*”, as professoras eram as escribas e os alunos eram os autores. Analisando o contexto dessas produções nota-se que a tipologia do texto era muito trabalhada, assim como, a coesão e coerência.

Outro conteúdo muito trabalhado pelas professoras foi a “*complementação de poesia (título, rima)*”, sendo que elas davam o poema e os alunos tinham que completar com uma palavra que rimasse.

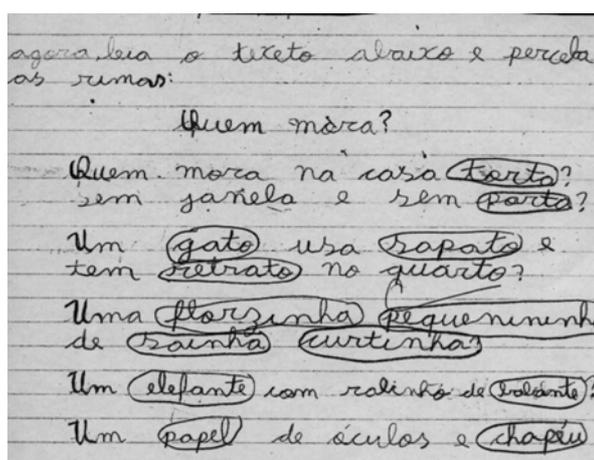
Atividade 10 – Poema “Seja bem vinda, volte outra vez”

Desenvolvi algumas atividades com eles, onde mostrava o poema num primeiro momento e num segundo momento estes tinham que completar o poema rimando as palavras como “Seja bem-vinda, volte outra vez” (professora 3).



Atividade 11 – Trabalhando o poema como pretexto de salientar palavras

Aqui é um poema chamado “Quem mora?”. Neste momento, eu já estava trabalhando com rimas, um poema com rimas. Eles circularam as palavras que rimavam como: torta com porta, para que eles descobrissem o que era rima que são palavras que terminam com mesmo som. Assim, para eles em um segundo momento poder completar alguns poemas com rimas (professora 5).



Em relação ao item “complementação de poemas”, as estratégias eram quase sempre as mesmas do texto lacunado, pois o desafio do aluno era preencher o espaço deixado pela

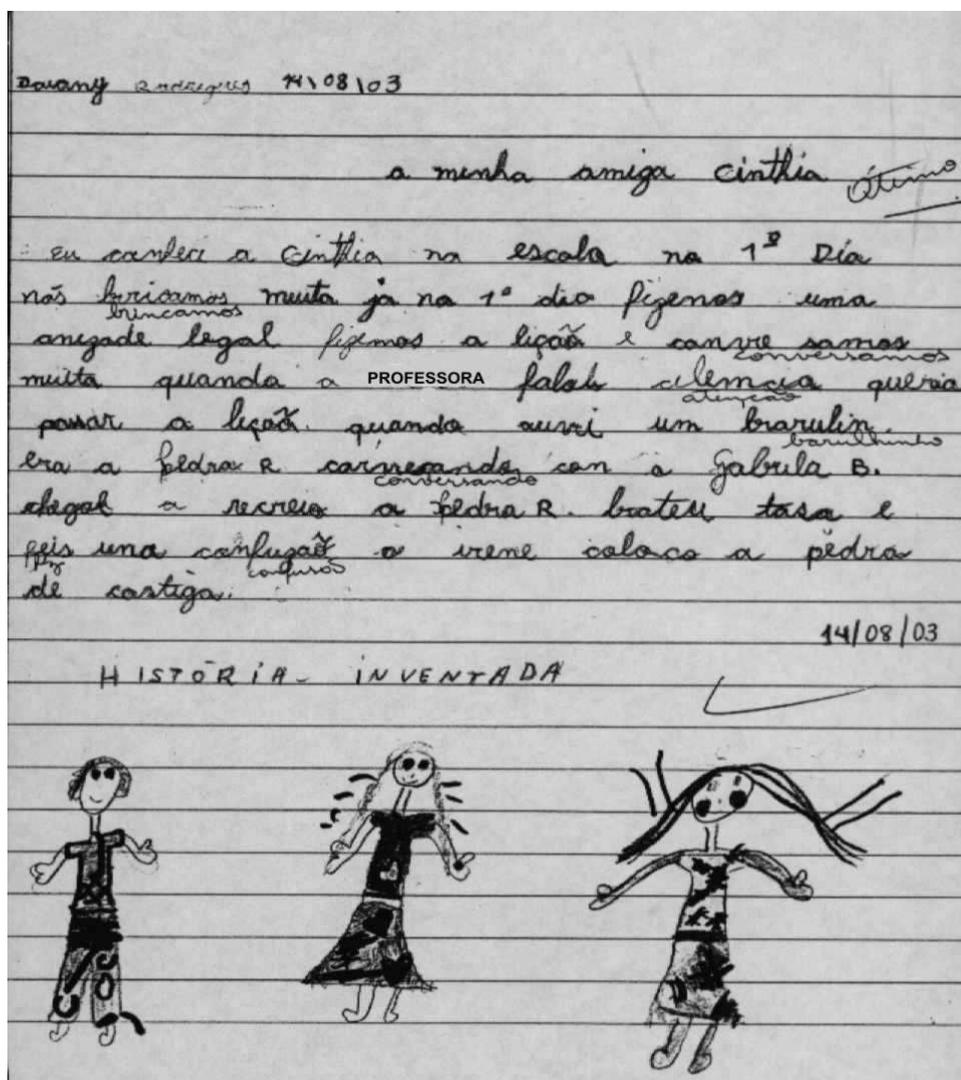
professora com palavras que rimassem. Neste tipo de atividade, às vezes as professoras pediam para que os alunos preenchessem livremente e, em outros momentos, deixavam um banco de palavras, bastando ao aluno somente encaixar a palavra no lugar certo.

Sobre os conteúdos gramaticais, os registros dos alunos deram indícios de que as professoras contemplaram: “*encontro consonantal*”; “*encontro vocálico*”; “*dígrafo*”; “*sinônimo*”; “*diminutivo*”; “*aumentativo*”; “*artigo*”; “*verbos regulares*” e “*pronome*”, ainda que, somente uma professora tenha relatado um trabalho sistematizado em relação aos mesmos. As demais professoras não disseram ter trabalhado com os conteúdos referentes à gramática e nem à forma de trabalho desenvolvido. Entretanto nos cadernos dos alunos, existem indícios de que os mesmos foram trabalhados, de maneira assistemática. Observe o excerto da professora 4, que trabalhou de maneira sistematizada com o conteúdo gramatical e algumas atividades que revelam indícios de um trabalho assistemático:

Neste caso aqui, são os encontros consonantais, aqui eu trabalhei assim, por exemplo: **BRIGA**, eles escreviam **BIGA**, e eu pedia para lerem, eles falavam **BRIGA**, e eu falava: “Mas está escrito **BRIGA**?” Ele olhou e falou: “Tá! Eu falei: “Então o que escrevi aqui?” Eu escrevi **BRIGA**, e ele leu **BRIGA**. Eu falei:” Não está igual o seu? O que está faltando?” E comecei bri-bri-bri, para ver se ele percebia o **R**. Eu expliquei que cada letrinha tem seu som, a letra **R** também tem, o **L** também tem. Então, tem palavras que tem esse **R** e esse **L** no meio. Eles começaram a fazer uma lista de palavras que tinham, e depois foram para separação de sílabas, para irem fazendo as atividades que os pais gostam de ver, tem essa também [...] Tem um texto que a gente analisou que era assim: “E o gato fazia sonetos à lua”. Eu fui conversando com eles o que significava a palavra **SONETO**, como a gente escrevia se não fosse aquele autor, como eu escreveria, como ele escreveria. Assim, eles falaram: “Fazia sonetos à lua!”. Podemos falar: “Ficava olhando para a lua”. E eu dizia “Ficava olhando para a lua, mas fazendo o quê?”. E eles não sabiam o que era soneto, e eu tive que explicar mais ou menos para eles o que era soneto, e eles descobriram e falaram: “Então ele ficava miando bastante para a lua, e parecia que ele estava cantando”. E eu disse: “Isso!”[...] Neste caso, é deles irem substituindo as palavras. Exemplo: Abre-te-Sézamo. Então falava: “Quem é o te?” Eles falavam: “Ah, é a porta, é a porta...” Exemplo: Joaquim começava a sapatear em cima da caixa, e eu perguntei: “O que é sapatear?” Então eles começaram: “Subiu em cima da caixa”. Eu falei: “Mas só subiu?” “Não bateu o pé [...]” Trabalhei também com o aumentativo e diminutivo, não falei tanto nas palavras aumentativo e diminutivo, mas trabalhei pedindo para passar, por exemplo: sapato-sapatinho-sapatão; boca-boquinha-bocarra e outros. (professora 4)”.

Atividade 12: Produção individual

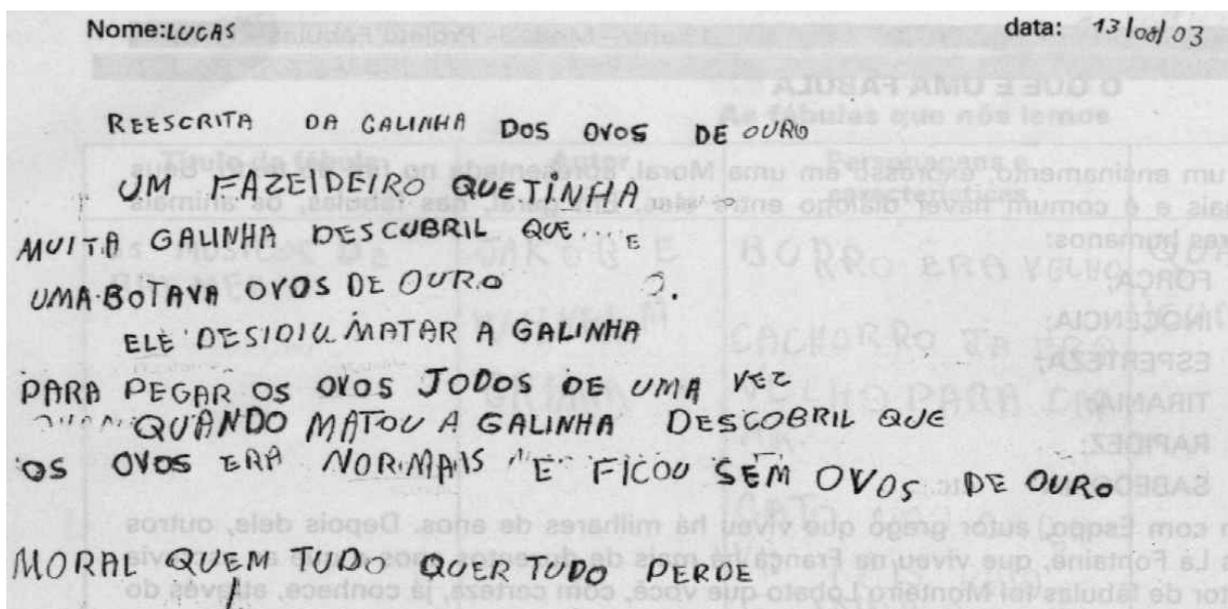
“A minha amiga Cinthia” (Aluna da professora 2)



Embora a professora não tenha se referido em nenhum momento a um trabalho sistematizado com os conteúdos gramaticais, a produção de texto de sua aluna dá indícios de que esta trabalhou com: pronomes, verbos, singular, plural, artigo, coesão e coerência quando a aluna escreve em seu texto, por ex: Eu conheci a Cinthia na escola, no 1º dia nos brincamos muito.

Atividade 13: Reescrita

“A galinha dos ovos de ouro” (Aluno professora 3)



A reescrita da fábula “A galinha dos ovos de ouro” demonstra vários conteúdos que o aluno já domina, entre eles estão aspectos referentes à gramática.

Analisando esta reescrita identifica-se logo no primeiro parágrafo dígrafos, verbos, plural, numeral: “*Um fazendeiro que tinha muita galinha descobriu que uma botava ovos de ouro*”. Nota-se que dentro de um único parágrafo temos vários conteúdos referentes à gramática. Entretanto, a professora não relatou na entrevista que havia trabalhado com tais elementos gramaticais.

A professora 4 deixou claro a forma como lidou com tais conteúdos, mas não apresenta dá pistas de como foi o aprendizado dos alunos. Já as produções dos alunos das professoras 2 e 3, nos dão indícios do que possivelmente foi trabalhado, mas não revelam o ‘como’ as professoras lidaram com tais conteúdos.

4.3.1 - PRODUÇÃO TEXTUAL

Analisando os dados contidos nos quadros do capítulo anterior, as entrevistas e os cadernos dos alunos foi possível identificar que os gêneros textuais mais trabalhados pelas professoras na escrita foram: “*lista*” “*canção*”, “*cartaz*”, “*diálogo*”, “*poesia*” e “*texto narrativo*”. Tais dados evidenciaram que a escrita desses gêneros textuais poderiam ser apresentadas de forma coletiva, individual, reescrita, cópia e utilizada como pretexto para localização de unidades menores (letras, sílabas, palavras, frases), como revelam os seguintes excertos:

Trabalhei com a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”, onde os alunos além de trabalhar as partes do corpo puderam realizar atividades identificando palavras que serviriam como banco de dados para construção de novas palavras (professora 1).

Está é uma atividade, em que foi proposto aos alunos para escrever uma história através de uma tirinha e cada um escreveu da maneira que quis (professora 2).

Aqui trabalhei com a música do “Indiozinho” onde os alunos tinham que ler e descobrir qual era a ordem da música e colocar na seqüência certa as frases (professora 3)

Com a música gosto de trabalhar assim, primeiro cantamos sem a letra e com o auxílio do rádio, depois dou a letra da música e cantamos com ela. Identificamos palavras, circulamos, completamos, colocamos na seqüência (professora 4).

Fiz uma lista de animais e entreguei uma folhinha para cada aluno. Combinei com eles que conforme fosse ditando o nome do animal eles tinham que procurar na lista assinalar e copiar no caderno (professora 5).

Nesta atividade fizemos a reescrita coletiva da música “As pipocas”. Os alunos iam dizendo e eu ia escrevendo o que eles iam falando. [...] Trabalhei também com o poema “Meus 8 anos” de Casimiro de Abreu, onde destacamos palavras, quantas estrofes, sempre enfatizava isso primeiro (professora 6).

As atividades propostas por cada professora abrangiam objetivos diferenciados que contemplaram a identificação de palavras, escrita espontânea a partir de uma imagem,

seqüência das estrofes, escrita coletiva que aborda a coesão, coerência, tipologia, pontuação e outros.

Em relação à produção de texto (livre) a partir de um tema dado pelas professoras, verificou-se que não foi uma prática de trabalho desenvolvida por elas. Os alunos não são autores de suas próprias histórias, na maioria das vezes apenas copiam textos de outros autores, sem se dar conta de que também poderiam ser escritores. Apesar de ser um conteúdo que a literatura e os documentos oficiais enfatizam as produções de textuais não aparecem como situações reais nas 1ª séries.

GERALDI (1993), por exemplo, enfatiza que a produção de texto deve ser ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade. No entanto, o trabalho com textos não é simples. Nas séries iniciais permanece uma prática de trabalho centrada no ensino de letras, sílabas, palavras, frases e, por último, o texto. Conforme indica MATENCIO (1994), tal método é decorrente de concepções de língua que se pautam na decodificação e codificação do código. Outro fato ressaltado pela autora é que tal método traz mais segurança às professoras.

Ajudei os alunos no reconhecimento de letras, sílabas e aí começaram a engrenar eles começaram a amadurecer um pouco (professora 3).

Eu comecei trabalhar as palavrinhas do texto, que a gente lia aqui, às vezes, eu fazia cópia e entregava para eles, outras vezes, eu pedia para eles copiarem da lousa quando não estava muito extenso, e começava a trabalhar as sílabas também (professora 4)

Eu iniciei ensinando para eles letras, depois das letras vêm as sílabas, depois das sílabas vêm as palavras, depois das palavras vêm as frases e o texto (professora 5)

A partir destas falas foi possível confirmar que persiste no âmbito escolar a compreensão da escrita como unidades menores (letras, sílabas, palavras, frases), para depois trabalhar com o texto, conforme já indicado anteriormente. No entanto, as professoras 2 e 6 mostraram outros caminhos.

Como já havia sinalizado anteriormente, algumas professoras conseguiram abranger a tipologia de texto em seus elementos de coesão e coerência textual, mas em sua grande maioria, enfatizaram o desenvolvimento de atividades baseadas no “*título, abertura, desenvolvimento e fechamento*” de um texto.

4.3.2 - ORTOGRAFIA

Analisando os quadros do capítulo anterior, as entrevistas e os cadernos dos alunos foi possível notar que quatro professoras disseram ter trabalhado as questões ortográficas no que tange às regularidades e irregularidades de forma sistematizada, mesmo que recorrendo às velhas práticas de cópia, ditado e exercícios de treino, como enfatiza MORAIS (2000). No entanto, duas professoras disseram ter trabalhado de forma assistemática, evidenciando que o ensino das normas ortográficas ocorreu na correção coletiva de texto em grupo, em duplas e individualmente, sem explicitar, especificamente, o que foi trabalhado. Assim, os registros dos alunos deram indícios dos conteúdos que possivelmente elas trabalharam.

No geral, foi possível perceber que os conteúdos mais trabalhados foram: “emprego do **M** ou **N**, no meio ou no final das palavras (ex: mala, campo, nada, tango)”; “**R** ou **RR** (ex: rato, porta, honra, prato, barata e guerra)”; “**CH** ou **X** (ex: enxada, enchente)”; “**G** ou **J** (ex: girafa, jiló)”; “**F** ou **V** (ex: falência, valente)”; “**B** ou **P** (ex: tampa, tromba)”, “**T** ou **D** (ex: tente, dente)” e “**Z** (zabumba, zinco)”; “sua pronúncia (diáleto) e não cometendo erros na transcrição da fala (fala **pexe**, escreve **peixe**)”; “**S** ou **C** (ex: sereia, certeza)”; “**S** ou **Ç** (ex: penso, preço)”; “**C,Ç,SC**, ou **SS** (ex: acento, paçoca, piscina, depressa)”; “**L** ou **LH** (ex: família, coelho); “**C** ou **Ç** (ex: cereal, toucinho, açúcar, terraço)”; “**L** ou **U** (ex: calma, auta)”; “**S** ou **Z** (ex: atrás, atriz)”; “**G** ou **GU** (ex: garoto, guerra)”; “**GU** ou **QU** (ex:

minguante, enquanto)”; “**O,U,OU** (ex: remédio, aumento, lousa)”; “O uso de **M,N,NH** ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (ex: campo, canto, minha, pão, maçã)”; “**C** (ex: doidice, chatice)”, os quais foram desenvolvidos em diferentes situações de ensino-aprendizagem explicitadas a seguir:

As atividades eu fui mudando de acordo com os avanços deles, por exemplo: como essa turma já estava escrevendo muito, eu já estou trabalhando com as dificuldades de ortografia, essas são atividades que não trabalho no começo do ano, mas conforme eles foram se desenvolvendo eu tive que trabalhar. Com algumas turmas de primeira, eu nem preciso chegar nessa parte, porque estão trabalhando a escrita. Como essa turma avançou bastante trabalhei, agora estou fazendo atividades de correção ortográfica, por exemplo, que é uma atividade que não tinha no começo. Vou lhe dar um exemplo de como trabalho a correção ortográfica, eles escrevem o texto individualmente, para essa atividade tem várias maneiras, vou dar um exemplo que é assim, eles trocam as folhas com os colegas e o colega, com o lápis tenta verificar quais palavras que ele acha que não estão escritas corretamente e devolve a folha para o autor. O autor verifica as palavras, algumas ele contesta, porque ele acha que está certo, então neste momento que há um certo problema de verificação a gente busca no material: o livro, o dicionário, onde eles possam achar as palavras. Em outros momentos, aquele colega que fez a anotação colabora com esse, se ele não consegue descobrir, porque às vezes ele mesmo visualizando a palavra grifada, não consegue descobrir. Então aquele que grifou vem explicar o que ele tem que trocar, e o que está faltando ou está trocando naquela palavra. Esta é uma atividade que tenho feito de correção ortográfica que tem dado certo (professora 2).

Trabalhamos com essas, não erro mais, um monte de vezes, porque são necessárias, fizemos cartazes, deixando pendurado, porque são coisas que as crianças perdem muito o sentido, por exemplo, ter que trabalhar o **M** antes do **P** e **B**, o **NH**, sabe aquelas coisas que dão sentido do **NHÃ**, **Ã** que eles querem botar til (~). Trabalho também dentro do próprio texto da criança, utiliza algumas frases. Quando o texto não é muito longo, converso com a criança, utilizo o próprio texto da criança, mostro, às vezes, copio o trecho só um parágrafo só com erros, que está ali no parágrafo dele na lousa, e venho com a escrita correta para a gente ver onde está o erro (professora 3).

Eu trabalhei aqui ortografia, porque tem a cobrança dos pais, tem toda reunião, e às vezes, eles vêm aqui na porta pedir, e eu falei: “- Por que não?” Mal não vai fazer, se não fizer bem, mal também não vai fazer. Então eu trabalho sim, ortografia. Com a música “Samba Lelé” eu trabalhei o **M** antes do **P** e do **B**, que é ortografia. Eu pedi para eles grifarem as palavras que tivessem **M** antes do **P** e do **B**. Essa atividade é com um grupo de palavras que começam com **S**, que tem dois **SS** e que tem som de **Z**, mas se escreve com **S**, por exemplo: “A flor que termina com a palavra sol é o **girassol**, que tem dois **SS**, o objeto que é usado para varrer que é a **vassoura**, que tem dois **SS**”etc. Ainda eles têm dificuldade na questão, do quando é dois **SS**, quando é **Z**, **X** e **CH**. Mas como falei para eles, **X** e **CH** não tem regras, então, de tanto escrever essas palavrinhas e ler vai saber se é com **X** ou com **CH**, e nós fizemos um cartaz com palavras com **X** e **CH** e ficou pendurado na parede por um bom tempo. Já o poema do “O coelhinho cambalhota” foi utilizado para trabalhar a questão do **LH**, onde eles tinham que circular toda a palavra com **LH** do poema (professora 4).

A princípio eu corrigia individual com cada um, depois comecei a fazer a correção coletiva de uma notícia de uma aluna, punha do jeito que ela tinha escrito na lousa, e com giz colorido a gente ia corrigindo. Algumas eu trabalhava assim, giz vermelho é de pontuação, giz verde é de ortografia. Depois eu escrevia de novo no outro pedaço para eles poderem registrar e todos registravam (professora 6).

As atividades desenvolvidas pelas professoras evidenciaram diferentes maneiras de se trabalhar com as irregularidades e regularidades da língua materna.

As professoras 2 e 6 sinalizam um trabalho em que as correções ortográficas ocorram em várias situações de ensino-aprendizagem, pautadas em reflexões que ocorreram de diferentes maneira: coletiva, em grupo, em duplas e individualmente. As professoras 3 e 4 disseram ter utilizado o texto do aluno ou mesmo outros tipos de texto como pretexto para o ensino das normas ortográficas pautadas em cartazes, exercícios de treino e outros.

Dessa forma, percebe-se que existe uma preocupação das professoras com o ensino da ortografia, de maneira sistematizada ou não, desde os primeiros anos escolares. Tal fato contempla o que GERALDI (2001) salienta, que é pertinente um ensino sistemático que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, conduzindo os estudantes a uma atitude de curiosidade sobre a língua escrita como um objeto de conhecimento cujos detalhes podem-se desvelar.

4.3.3 - PONTUAÇÃO

Analisando os dados contidos nos quadros do capítulo anterior, as entrevistas e os cadernos dos alunos, foi possível sinalizar que os conteúdos mais trabalhados sobre organização espacial e pontuação na 1ª série foram: “*parágrafo*”; “*margem*”; “*ponto final*”; “*ponto de interrogação*” e “*ponto de exclamação*”. Entretanto, as atividades que as professoras disseram ter desenvolvido tinham a intenção de chamar a atenção dos alunos para

a existência dos mesmos e não como conteúdo cobrado. Desta maneira, verifica-se, a seguir, as estratégias que as professoras utilizaram para ensinar os conteúdos referidos”:

Eu também trabalhava que a história tinha parágrafo, isso conforme ia fazendo, eu já ia trabalhando um pouquinho (professora 1).

Trabalhamos nesse momento um pouco a pontuação, porque se é uma pergunta, tem que ter uma resposta, se alguém está perguntando, se o texto está perguntando, ele quer uma resposta. Foi bem complicado nas primeiras, porque eles queriam muito fazer e tínhamos que fazer por escrito, a oralidade estava bem. Eles tinham que ler a pergunta e tentar responder a pergunta que estivesse ali na figura então eles tinham que atentar para os detalhes, pois envolvia vários conhecimentos que envolviam ortografia, segmentação das palavras, pontuação (professora 2).

Eu comecei a entrar na estrutura de texto. Comecei falando que existia parágrafo e expliquei o que era, expliquei os pontos. Então a gente começou a fazer esse trabalho, que agora está começando a dar resultado bom, demorou, mas foi (professora 3).

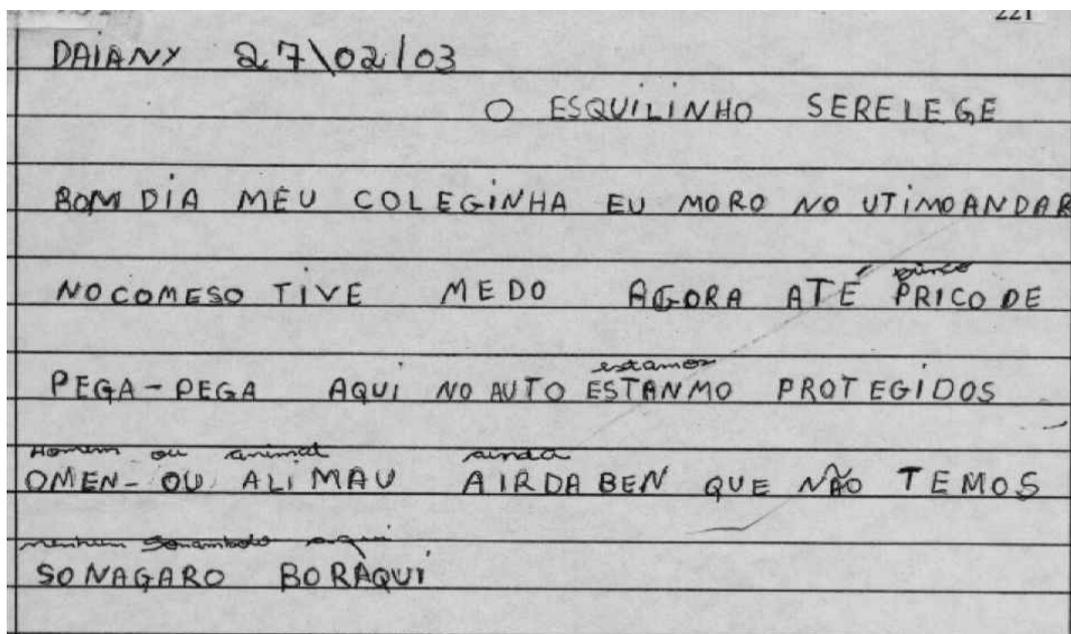
Às vezes, eu cheguei a trabalhar piadinhas curtinhas, ou adivinhas, que eles que tinham que pontuar. Exemplo: A adivinha tem que ter ponto de interrogação, porque senão, não chega a ser. Mas o que acontece é que muitas vezes eles não dão conta de pontuar, eles sabem que existe, mas vão colocando aleatoriamente (professora 4).

Quando vou escrever alguma coisa na lousa e esqueço de colocar parágrafo, eles pegam no meu pé e dizem: “Mas não tem parágrafo professora?” (professora 5).

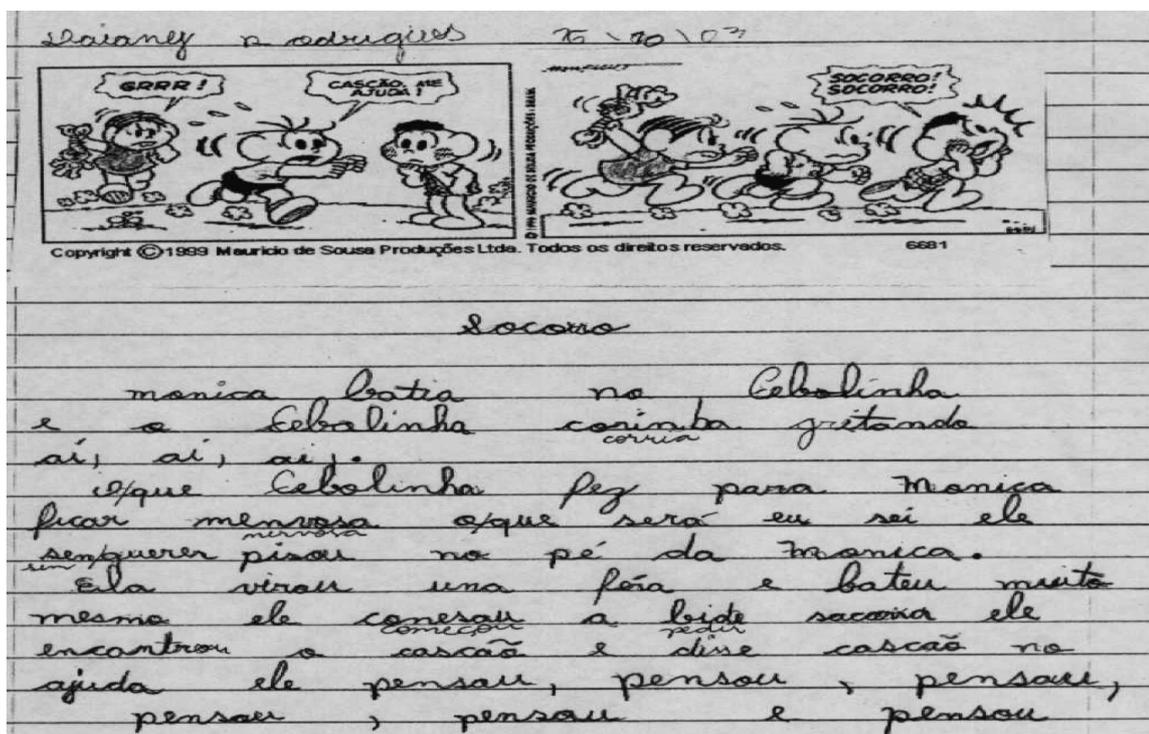
Eles precisavam entender parágrafo, espaço, mudar de linha, dois pontos, travessão, essas coisas eram importante também eles copiarem, mas isso foi lá em maio, já tinham condições de copiar um pedacinho da lousa (professora 6).

As citações demonstram que os conteúdos referentes à pontuação e organização espacial, de acordo com o que disseram as professoras, foram trabalhados nos textos trazidos em sala e nos textos produzidos pelos alunos, na tentativa de que eles percebessem os sinais de pontuação, apropriando-se de forma significativa e gradual. Observe-se, a seguir, uma produção do início do ano e uma do final, em que a aluna revela a apropriação de alguns desses conteúdos.

Atividade 14 – Produção individual do início do ano.



Atividade 15 – Produção de texto a vista de gravura.



Analisando estas produções pode-se dizer que a aluna obteve um avanço em relação ao uso do parágrafo, margem, ponto final e vírgula. Em sua primeira produção, a criança não utilizava recurso de pontuação, entretanto, no final do ano, suas tentativas se apresentaram de forma significativa.

O conhecimento adquirido por esta aluna demonstra uma certa percepção em relação ao uso da pontuação, embora ainda nem sempre a utilize maneira correta. Entretanto, enfatizo que esses conteúdos não devem ser cobrados antes de os alunos se alfabetizarem, mas a partir da aquisição desse conhecimento, independente da série em que estejam, são conteúdos que devem ser trabalhados de forma sistemática e a professora deve ressaltar a importância deles.

Salienta-se que as formas como as professoras têm proposto o ensino desse conteúdo contempla o que FERREIRO (1996) sinaliza ao enfatizar que “o lugar natural da pontuação é o texto”, pois a memorização da pontuação descontextualizada como afirmam SILVA e BRANDÃO (1997), não garante, em absoluto, o emprego adequado deste conhecimento em outras situações assim como o conhecimento das regras gramaticais não garante seu uso na produção textual.

Sendo assim, faz-se necessário desde os primeiros anos escolares, que as professoras busquem estratégias para transformar a pontuação em algo utilizável pelas crianças, tendo consciência de que é algo importante e que deve ser introduzido desde os primeiros anos.

Os dados apresentados até aqui demonstraram que são muitos os conhecimentos que as professoras devem ter para administrar os conteúdos que são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça e que não basta dominar o conteúdo, mas também, saber como ensiná-lo - o que (indiretamente) traz concepções de mundo, de homem e de linguagem.

Sendo assim, entender a complexidade do processo de alfabetização implica compreender e respeitar os diferentes caminhos que cada professora pode trilhar para chegar a alfabetizar seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo com o intuito de verificar: “Quais as possíveis relações entre as expectativas que professoras da 1ª série têm em relação aos conteúdos da língua materna a serem aprendidos e a forma pela qual esses conteúdos são ensinados?” A pesquisa teve como objetivo constatar as expectativas das professoras alfabetizadoras em relação aos conteúdos ensinados aos alunos sobre a língua materna; relacionar as expectativas das professoras com o conteúdo que diziam ter ensinado ao longo do referido ano letivo e identificar os conteúdos mais trabalhados pelas professoras e a forma de seu desenvolvimento.

Para isso, delineei uma trajetória de trabalho em que tentei contemplar as concepções de mundo, homem e linguagem das professoras, pois tinha a consciência de que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que abrange uma teoria de compreensão e interpretação dos mecanismos usados em sala de aula, que são construídos no processo de socialização. Assim, assumo a concepção de linguagem proposta por GERALDI (1984), como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Isto posto, tinha uma visão de que a língua não é algo pronto e acabado em que os sujeitos primeiro se apropriam para depois utilizá-la. Entendo que durante os processos interativos os sujeitos vão construindo e reconstruindo a própria língua. Portanto, quando penso no ensino da língua considero que o sujeito vai construindo e reconstruindo seu conhecimento e a si mesmo, nas especificidades das interlocuções que se darão na produção de textos, tanto orais quanto escritos. Sendo assim, compreendo a linguagem como um conjunto de práticas sociais, em que as variações lingüísticas em todas as suas manifestações são determinadas pelo uso que fazemos dela.

Partindo dessa concepção de linguagem, entendo a entrada da criança no mundo da escrita como um processo simultâneo de alfabetização e letramento, em que a aprendizagem

ultrapassa a dimensão técnica de leitura e escrita abrangendo também, a apropriação das representações e das demandas que se constituem das mesmas.

Entretanto, embora tivesse essa concepção de língua e linguagem, elaborei instrumentos que pudessem abranger todas as concepções, já que as ações pedagógicas estão pautadas em concepções diferenciadas pois, como salienta GERALDI (1984), existe três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a lingüística da enunciação.

Dessa forma, o estudo se organizou em duas etapas. A primeira consistiu na elaboração de um questionário com perguntas fechadas abrangendo conteúdos de 1ª à 4ª série sobre a língua materna, obtidos a partir de dois documentos oficiais (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Português e SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 2001), algumas propostas de ensino da língua materna (Planejamento escolar do Município de São Carlos) e livros didáticos¹, além de considerar minha experiência docente como professora de 1ª e 2ª série), com a intenção de identificar as expectativas das professoras alfabetizadoras em relação ao que seus alunos deveriam saber sobre a língua materna no final da 1ª série e relacionar as expectativas com os conteúdos que disseram ter ensinado.

No segundo momento, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com seis professoras alfabetizadoras, na qual estas assinalaram quais conteúdos trabalharam durante o ano letivo de 2003. Tal entrevista foi feita com o intuito de relacionar as expectativas das professoras com o conteúdo que diziam ter ensinado ao longo do referido ano letivo e identificar os conteúdos mais trabalhados pelas professoras e a forma de seu desenvolvimento que foram analisados também com ajuda dos cadernos dos alunos.

¹ GARCIA (1998); AZEVEDO (1992); LIPPI (1993).

Os dados obtidos através destes instrumentos revelaram que o ensino da leitura da e escrita, em sua grande maioria, era concebido como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras e frases), conforme outras pesquisas já haviam indicado. Já o texto era trabalhado como pretexto para localização dessas unidades menores.

Entretanto, ressalto que as professoras 2 e 6 assinalaram atuações de ensino-aprendizagem diversificada em todos os aspectos referentes à língua materna. Tal atuação parece ultrapassar os limites de codificação e decodificação, indo ao encontro de uma compreensão, entendimento e significado que dá autonomia ao indivíduo para enfrentar as diferentes situações de leitura e escrita, indicando uma prática mais próxima da concepção de letramento.

Em relação à leitura, foi possível constatar que as vivências de leituras ficaram centradas nas professoras e as oportunidades individuais de leitura e escolha de gêneros textuais pelos alunos ainda parecem se apresentar como prática de apenas algumas professoras.

Outro ponto a ser enfatizado é que de trinta e nove gêneros, apenas duas professoras apontaram ter conseguido contemplar 50% do que esperavam que os alunos lessem. As ocasiões de leitura ainda centram-se em poucos gêneros. Tais dados revelaram que as oportunidades de leitura na escola ainda não contemplam a variedade do material literário disponível.

Sobre os aspectos relacionados à escrita, os dados apontaram que a ortografia foi trabalhada de forma mais assistemática que sistemática. Tal dado vai ao encontro do que indica MORAIS (2001), que para introduzir o ensino sistemático de ortografia, convém dar tempo para que as crianças compreendam o sistema de escrita alfabética, isto é, aprendam o

valor sonoro das letras e possam ler e escrever textos sozinhas. É claro que, nesta fase, elas cometerão muitos erros, mas isso é absolutamente natural. Entretanto, não devemos apostar na idéia de que a criança vá descobrir as irregularidades e regularidades sozinha. Ela precisará de modelos e muitas reflexões sobre o assunto.

Na perspectiva do ensino das normas ortográficas, as professoras demonstraram consciência da importância do ensino das mesmas na alfabetização. No entanto, a forma como desenvolviam as atividades pareciam valorizar a repetição e memorização que a reflexão sobre as mesmas. Talvez isso seja decorrente do desconhecimento de algumas professoras sobre as regularidades e irregularidades, visto que utilizavam as mesmas estratégias para tratar aspectos ortográficos que tinham origens diferentes.

Com relação à gramática, a literatura e os documentos oficiais têm enfatizado um ensino em que os aspectos gramaticais sejam trabalhados desde os primeiros anos escolares em situações de produção de texto, pois é monitorando a própria escrita que o escritor assegura sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganha utilidade nos conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Entretanto, os dados apresentados nas entrevistas e nos cadernos dos alunos deram indícios de que o ensino da gramática vem sendo trabalhado pelas professoras de forma mais assistemática que sistemática, não sendo tão representativo em comparação aos demais conteúdos contrariando o que é proposto.

As atividades propostas pelas professoras não permitiram visualizar quais eram os conteúdos que trabalhavam sobre gramática na 1ª série e nem as estratégias desenvolvidas para o ensino da mesma, uma vez que, o trabalho parece ocorrer de maneira assistemática. Assim, para análise dos dados desse estudo no que se referia aos conteúdos gramaticais,

analisamos os cadernos dos alunos e retiramos os conteúdos que constatamos nas atividades, mas sem ter de fato certeza de quais e como haviam sido trabalhados.

Dentro deste contexto, enfatizo a importância de investir efetivamente na capacitação das professoras por meio de cursos que contemplem suas necessidades reais, ou seja, que estas possam ser questionadas sobre suas principais dificuldades e, a partir de suas inquietações, se estruture oficinas, cursos, fóruns que proporcionem a troca de experiências, reflexões e busca de novos caminhos para superar a situação em que se encontra.

Investir no ensino de conteúdos específicos sobre a língua materna e não apenas em modelos e técnicas é uma alternativa para superar as lacunas deixadas no processo de formação, uma vez que, a tradução do conteúdo ensinado nos cursos não ocorre de maneira linear, pois cada professora traduz e ensina da forma que acredita.

Destaco a importância de um trabalho efetivo dos diretores e coordenadores pedagógicos junto às professoras, visto que o modelo de sua gestão refletirá diretamente dentro da sala de aula. Ressalto também, que todos envolvidos dentro da instituição escolar são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de cada aluno. Além disso, é preciso ampliar os acervos das bibliotecas, colocando à disposição dos profissionais livros que contemplem o ensino de conteúdos específicos, como os de língua materna.

Outra alternativa é ocupar parte dos horários de trabalho coletivo na escola (HTPC) criando grupos de estudo, em que todas as professoras possam ler e discutir juntas, os conhecimentos propostos nos livros, e ao mesmo tempo refletir e planejar novas atividades com base nestes estudos e nas experiências adquiridas na prática de cada professora. Penso que as discussões e reflexões em grupos, no que se refere à língua materna, fortalecem e ajudam a compreender melhor a situação que nos cerca, propiciando assim, uma dinâmica de

trabalho em equipe na escola que esteja na contramão da acomodação que nossa rotina muitas vezes impõe.

Espero que este estudo possa contribuir com as práticas pedagógicas de muitas professoras, permitindo-lhes uma reflexão maior sobre as mesmas.

Saliento que entender o processo de alfabetização é compreender os diferentes caminhos que cada professora traça até chegar à alfabetização do aluno, é entender que existem diferentes concepções de mundo e linguagem e que dentro dessas construções é que foi e é possível pensar no processo de alfabetização de uma outra forma. No entanto, isso não significa jogar tudo fora e começar tudo de novo, mas sim, somar aprendizagens abrindo novos caminhos para um processo de alfabetização e letramento de qualidade.

Entretanto, ter clareza da concepção teórica em que se fundamenta a prática pedagógica não se sustenta se não houver um conhecimento mais aprofundado sobre a língua materna, pois não podemos ensinar o que não sabemos. Sendo assim, para se ter uma escola de qualidade é necessário investir na formação das professoras, mas sabendo de suas reais necessidades e, com a consciência que somente técnicas e modelos não garantem a consecução do ensino eficiente.

É necessário saber “dosar” os conhecimentos específicos com as técnicas e modelos, pois é somente neste equilíbrio que nós professoras atribuiremos um novo sentido à questão de “*para quê ensinamos o que ensinamos*”, e à questão correlata: “*para quê os alunos aprendem o que aprendem*”. Eis um caminho para efetivarmos nossas práticas de maneira significativa, tanto para nós professoras, quanto para os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

AFANÁSSIEV, V.G. **Fundamentos da Filosofia**. Edições Progresso, Moscovo, 1982, p. 123 a 157.

ALVES, Alda Judith. A “ revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.53-60, maio de , 1992.

BAKHTIN, Mikhal. **QUESTÕES DE LITERATURA E ESTÉTICA: A teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1993.

BAKHTIN, Mikhal Michailovitch, 1895-1975. **Estética da Criação Verbal/ Mikhal Bakhtin**; [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Mariana Appenzeller]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior).

BELINTANE, Claudemir. **Linguagem oral na escola em tempo de redes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.53-65, jan./jun.2000.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes.; DIAS DA SILVA, Maria Helena G.F. **Análise qualitativa de dados de entrevista**. Paidéia, Ribeirão Preto, n.2, 1.992, p.60-69.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO Creso. **Avaliação e letramento: Concepções de Aluno Letrado Subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.81, p.91-113, dez. 2002.

BONINI, Adair. **Metodologia do ensino de produção textual. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun.2002.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CARVALHO, C.S. e BARALDI, M.G. da: **Escrita, gramática, ortografia**. São Paulo: Ática, v. 1, 1995.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1994.

CORRÊA, M. L. **Pontuação: sobre seu ensino e concepção**. In: Leitura: teoria e prática. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, ano 13, n. 24, dez/1994.

FERREIRO, E. **Os limites do discurso: pontuação e organização textual**. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. e HIDALGO, I. Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever- estudos psicolinguístico comparativos. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4ª ed. Trad. Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

FRANCO, Marco Antônio Melo; CASTANHEIRA. **Práticas discursivas: construção da fala dos alunos em uma sala de aula de alfabetização**. Dissertação de mestrado em andamento pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FURLANETTO, Maria Marta. **Gêneros discursivos/ tipo textual. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.77-104, jan/jun. 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2001(coleção de aula.)

GERALDI, João Wanderley. **Culturas orais em sociedade letradas**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo, 2º ed: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Da redação à produção de textos.** In: APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS DE ALUNOS. CHIAPPINI, Ligia (coord. Geral). - 4.ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto.** Porto Alegre: Artes Médicas 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização e Escrita- Formação de Professores em curso: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores,** 1995.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, Pontes, 1989.

_____. **Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino da língua materna.** ALFA. São Paulo, EDUC, 1992b.

_____. **“O ensino de língua no Brasil”**, in *Linguística Aplicada: da aplicação à linguística transdisciplinar.* São Paulo, EDUC, 1992c.

_____. **O letramento na formação do professor.** Campinas, mimeo, 1992d.

LERNER, Delia. **É possível ler na escola?** Programa de Formação de Professores PROFA). São Paulo; SP: Ministério da Educação; 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MILLER, Stela. **O trabalho epilingüístico na produção textual escrita.** GT Alfabetização, Leitura e Escrita/n.10 – UNESP.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. HUCITEC-ABRASCO, 1.993.

MORAES, Eliana Melo Machado. **A gramática na aula de português.** REVISTA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS. IBEP, ano I, número 2, p.35-53, junho de 2001.

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

MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NUNES, Socorro. **ENSINO DA ORTOGRAFIA: Uma prática interativa na sala de aula.** Belo Horizonte: Formato, 2002.

Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretária da Educação fundamental. – 3. Ed.-Brasília: A Secretária, 2001.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2001, p.32a38

REYES, C.; MELLO, R. **A base de conhecimento no ensino de português: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas**. ANPED 2001.

RODRIGUES, Bernardete Biasi. **As concepções de gêneros e tipo textual**. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan/jun. 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**. LAEL/PUC-SP, p.1-7, 2001.

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica. Relatório Nacional; Brasília, 2002.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação**. Artigo apresentado no 11º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado em Campinas, no período de 15 a 18 de julho de 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Gilda Menezes Rizzo; LEGEY, Eliane Prista. **Fundamentos e metodologia da alfabetização: método natural**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª . Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna: interação em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2002.