

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS
SÉRIES INICIAIS:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CAMPINAS
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS
SÉRIES INICIAIS:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Monografia realizada como exigência parcial para conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob. orientação do Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite.

Comissão Julgadora

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

CAMPINAS
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

T235e

Teixeira, Fernanda Caroline

O ensino de língua portuguesa nas séries iniciais:
análise de uma prática pedagógica / Fernanda Caroline
Teixeira. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Mediação. 2. Prática pedagógica. 3. Alfabetização.
4. Letramento. 5. Leitores – Formação. 6. Língua
portuguesa – estudo e ensino. I. Leite, Sérgio Antônio da
Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

11-137-BFE

Dedico este trabalho, com muito amor, ao meu pai Gilmar Antonio Teixeira e à minha mãe Rosângela Rosa. Exemplos de doação e amor, os grandes responsáveis por me ensinar a perseverar nos meus objetivos e a trilhar um caminho baseado na verdade, na humildade e na determinação.

À Amanda Jaqueline Teixeira, minha irmã querida, nosso eterno bebê. Grande amiga e incentivadora, sua presença torna-me mais forte.

Ao meu amado avô Lazaro Rosa Filho, que mesmo não estando mais conosco, sempre se faz presente em mim.

E finalmente, ao Juliano Massuia, grande companheiro neste percurso que, com seu amor, renovou em mim a fé e a alegria em viver. Encontrar você significou me reencontrar.

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

Ao professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelo conhecimento adquirido através de sua cuidadosa e comprometida orientação. Agradeço o apoio, o carinho, a paciência e a compreensão. Expresso minha profunda admiração por seu trabalho e pela paixão com que o conduz.

Ao professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, por sua importante colaboração, na leitura deste trabalho.

À professora e aos alunos participantes da pesquisa, à diretora e funcionários da escola, e às mães dos alunos, pelo carinho, acolhimento, respeito e confiança.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, que contribuíram para minha formação, e deixaram suas ‘marcas’ em minhas concepções de escola, educador e educação; em especial aos professores Luiz Carlos de Freitas e Carlos Eduardo Klebis, por quem carrego profunda admiração.

Aos funcionários da Biblioteca e do Laboratório de Informática da Faculdade de Educação, pelos serviços prestados de forma tão cuidadosa. À Lú, da coordenação, pelas informações precisas e as palavras de incentivo.

Aos meus colegas de van, que tornaram o trajeto Mogi Guaçu – Campinas menos cansativo e mais alegre. Em especial, às queridas Gisele e Marcela, com quem compartilhei quatro anos de angústias, alegrias, fracassos e conquistas.

Aos estimados amigos da Pedagogia – Marcela Barbosa, Marciene, Viviane, Larissa e Marcelo – pela oportunidade de conviver e aprender com vocês. “Lá” e “Dente”, vocês significam muito pra mim, agradeço de coração por TUDO que fizeram.

Aos meus familiares, especialmente às minhas queridas tias Iramália e Sandra, bem como à minha amada prima Iramira, por estarem lutando comigo no momento mais difícil de minha vida, me incentivando e me enchendo de carinho.

Aos meus preciosos e amados amigos pessoais. “Mi” e Paulo, vocês são presenças divinas em minha vida, meu “porto seguro”; obrigada por “me” trazerem a Julinha, personificação de que a esperança nunca morre. “Mari Mariana”, a ‘Barbie’ mais forte que eu já conheci, “*que loucura*” o quanto sou grata por ter você como amiga. Angelita e Flávio, vocês são o carinho em pessoa, obrigada por estarem comigo sempre.

A todos os meus colegas de trabalho, que enriquecem minha prática a cada dia, e transformam a corrida rotina em momentos de cumplicidade e prazer.

Aos dirigentes e coordenadores do colégio Anglo Mogi, em especial à querida Geruza, pela oportunidade, apoio e confiança.

À família Massuia, que me acolheu com tanto carinho. D. Cleide, a redação deste trabalho tornou-se muito mais prazerosa através de seus incentivos culinários, que renovavam minhas energias.

À querida Lúcia Helena, ouvinte e confidente, por ajudar-me na luta de resgatar-me em mim.

À minha amada irmã Amanda, por ouvir meus desabafos, respeitar minhas 'neuras' e fazer - me rir de minhas angústias.

Ao meu querido Jú, por estar sempre presente, incentivando, enxugando as lágrimas, lendo, relendo, questionando, opinando, compartilhando meu cansaço, indo e vindo com o nosso "*borná*" de livros. Obrigada por, em meio a um turbilhão de experiências e sentimentos que vivenciei na produção deste trabalho, simplesmente estar comigo.

Finalmente e principalmente, aos meus pais, por me trazerem à vida mais de uma vez. Sei que este sonho não é só meu, por isso agi com a responsabilidade, a perseverança e a dedicação que vocês sempre me ensinaram. A luta diária que vocês enfrentam trouxe-me até aqui. Obrigada por tudo que fizeram, fazem, e significam para mim.

“Concordo em que talvez não haja maior alegria na vida do que encontrarmos meios para vencermos nossas fraquezas. Nós todos conhecemos a embriaguez da vitória e a agonia da derrota. Encontramos um pouco de loucura em nós mesmos, podemos dar grandes passos na direção da conquista de nossos objetivos. O maior fracasso é não tentarmos. Muitos, com certeza, desistiram quando com um pouco mais de persistência teriam chegado lá. Quase sempre, quando tudo parece perdido, nesse momento abre-se o caminho.”
(Leo Buscaglia)

RESUMO

Com base no desafio que se propõe para a educação em promover a democratização do saber contribuindo para a formação de sujeitos críticos, e nas concepções em que a leitura e a escrita são consideradas como práticas fundamentais para o pleno exercício da cidadania, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas da mediação pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, de uma professora considerada positivamente diferenciada por seus colegas docentes. Assume-se a importância da mediação pedagógica, bem como da qualidade desta mediação, na forma como os alunos relacionam-se com os conteúdos e apropriam-se do conhecimento. Este estudo baseia-se nos postulados da abordagem histórico – cultural, assumindo que o conhecimento se dá através da ação, sempre mediada por agentes culturais, do sujeito sobre o objeto. Da mesma forma, baseia-se nas modernas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, e nas concepções de autores como Leite e Soares, que concebem os conceitos de Alfabetização e Letramento como indissociáveis. Diante dos objetivos propostos, a presente investigação configura-se no panorama da pesquisa qualitativa, utilizando-se para a coleta dos dados os procedimentos de observações das práticas em sala de aula e entrevistas áudio-gravadas. As verbalizações, depois de transcritas, foram agrupadas e geraram oito categorias de análise. Participaram da pesquisa uma professora e vinte alunos. Os dados sugerem que há práticas pedagógicas que, através de atividades diversas e motivadoras para a abordagem dos conteúdos, contribuem para a constituição do sujeito leitor e para a autonomia do educando.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
2.1 - <i>Abordagem Histórico-Cultural.....</i>	<i>3</i>
2.2 - <i>Alfabetização, Letramento e o Ensino de Língua Portuguesa.....</i>	<i>9</i>
3. MÉTODO.....	23
3.1 – <i>Fundamentação Teórica.....</i>	<i>23</i>
3.2 – <i>Os sujeitos.....</i>	<i>25</i>
3.3 – <i>A instituição.....</i>	<i>26</i>
3.4 – <i>Procedimentos de coleta de dados.....</i>	<i>27</i>
4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	30
4.1 - <i>Categorias de Análise sobre as práticas pedagógicas da professora Dalva em Língua Portuguesa.....</i>	<i>33</i>
1ª <i>Categoria – Relação com a Professora.....</i>	<i>33</i>
2ª <i>Categoria – Chamada Oral.....</i>	<i>36</i>
3ª <i>Categoria – Guirlanda.....</i>	<i>39</i>
4ª <i>Categoria – Leitura Compartilhada.....</i>	<i>40</i>
5ª <i>Categoria – Culto à Bandeira.....</i>	<i>42</i>
6ª <i>Categoria – Biblioteca.....</i>	<i>43</i>
7ª <i>Categoria – Apostila.....</i>	<i>49</i>
8ª <i>Categoria – Língua Portuguesa.....</i>	<i>55</i>
5. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
8. ANEXOS.....	78
<i>Anexo 1 - Rol de categorias.....</i>	<i>79</i>

1. Introdução

Na atual sociedade, cada vez mais grafocêntrica, tornou-se indiscutível a importância do domínio da leitura e da escrita, vistas como práticas fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Diante deste contexto, e com base no processo de escolarização do aprendizado da leitura e da escrita, diversos estudos vêm sendo realizados na Educação, subsidiados por outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Linguística, no sentido de desvelar a importância de uma educação democrática, numa perspectiva crítica; bem como, no sentido de compreender e superar os desafios subjacentes a esta prática. Sendo assim, confere-se aos envolvidos no processo educacional grande responsabilidade. Segundo Leite (2010),

“(...) um dos maiores desafios que se colocam, hoje, para a escola (pública ou particular) continua sendo a construção de formas de funcionamento participativo por parte dos educadores envolvidos de maneira efetiva com o trabalho educacional na instituição. Assumir o objetivo de formar os alunos, como leitores e produtores de textos competentes, implica, necessariamente, a existência concreta dessas instâncias institucionais para o desenvolvimento do trabalho de forma coletiva.” (p.52)

Para a abordagem Histórico-Cultural, assumida como base teórica neste trabalho, o homem, através de sua ação sobre o objeto, é um ser em constante processo de desenvolvimento, que ocorre impulsionado pelo processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, postula-se que todas as relações entre sujeito-objeto são mediadas por agentes culturais, nos quais se incluem as pessoas. Portanto, compreende-se que no contexto escolar, a mediação pedagógica exerce papel crucial na maneira como o sujeito se apropria do objeto.

Neste panorama, Leite (2001, 2010), Soares (1998, 2003), Geraldini (1997, 2004), Freire (1983, 1996), entre outros, produziram estudos

defendendo a importância da qualidade da mediação, bem como a sua influência decisiva na relação do sujeito com determinado objeto de conhecimento, ressaltando-se o compromisso político em formar cidadãos críticos, conhecedores e questionadores da realidade que os cerca.

O presente trabalho baseia-se nas contribuições acima citadas, ancorando-se, especificamente, nos autores Vygotsky, Leite e Geraldi, além das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Na presente pesquisa, objetivou-se analisar as práticas pedagógicas, no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, de uma professora considerada diferenciada por seus pares, investigando - se a qualidade da mediação pedagógica e seus impactos na relação entre os alunos e os conteúdos abordados.

No próximo capítulo – Fundamentações Teóricas -, são apresentados os referenciais teóricos da presente pesquisa, abordando-se os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, das concepções de alfabetização e letramento, e do ensino de Língua Portuguesa. O terceiro capítulo – Método - apresenta os sujeitos e a instituição da pesquisa, esclarecendo-se o procedimento de coleta de dados e o referencial teórico que determinaram as decisões metodológicas. Em seguida, o capítulo Análise de dados e Resultados descreve o processo de análise e sistematização dos dados. Por fim, nos capítulos Discussão dos Dados e Considerações Finais, retomam-se os dados da pesquisa, interpretando-os à luz do referencial teórico assumido.

2. Fundamentação Teórica

2.1 – Abordagem Histórico – Cultural

A teoria Histórico – Cultural surge no século XX em reação às escolas de psicologia existentes. Vygotsky, o principal representante desta perspectiva teórica, fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução de 1917, que acreditava na emergência de uma nova sociedade através do regime social recém – implantado. Nesta época, a psicologia era caracterizada por duas fortes tendências: de um lado, havia a psicologia como ciência natural, procurando explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo biológico; essa tendência relaciona-se com a psicologia experimental, que embasou as teorias comportamentais que privilegiam a associação estímulo-resposta. Por outro lado, havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos mentais, tomando o homem como mente, consciência e espírito, situando a psicologia mais próxima da filosofia e das ciências humanas, com uma abordagem descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, sem preocupação com a análise desses fenômenos e seus componentes. Neste cenário, os fundadores da Gestalt iniciam uma crítica às teorias correntes, que não conseguiam explicar os comportamentos complexos. Vygotsky posicionava-se a favor da crítica, contudo julgava que apenas a descrição das funções superiores, realizada pelos gestaltistas, não era suficiente para solucionar a “crise da psicologia”. Segundo Oliveira (1997):

“Enquanto a psicologia de tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência. Foi justamente na tentativa de superar essa crise da psicologia que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma abordagem alternativa (...).” (p.23)

De acordo com a autora, buscou-se uma abordagem que sintetizava (no sentido de superação) as duas abordagens predominantes naquele momento; uma abordagem para a psicologia, integrando em uma mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Vygotsky recebeu grande influência das leituras de Marx e apropriou-se de fundamentos da teoria materialista dialética (um dos pontos centrais é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança) para embasar suas obras. Segundo Cole e Scribner (1998), a teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico, também teve um papel fundamental no pensamento vygostikiano, já que Marx postulava que mudanças históricas na sociedade e na vida material determinam a consciência e o comportamento do homem.

Sendo assim, Vygotsky defendeu a tese de que o homem, pela capacidade de operar com as funções psicológicas superiores, difere-se das demais espécies. Enquanto as funções psicológicas elementares são de origem biológica, e manifestam-se por ações reflexas, diretas e automatizadas, as *funções psicológicas superiores* são de origem sócio-histórica e permitem funções elaboradas, caracterizadas pela atividade consciente e intencional.

Para o autor, as origens das formas superiores do comportamento consciente situam-se nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, sendo considerado um agente ativo e consciente no processo de construção do seu meio. Sendo “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (Cole e Scribner, 1998, p.8), considerou que o desenvolvimento humano é resultante do processo de apropriação contínua da cultura e de todos os elementos dela derivados. Para Souza (2006):

“(...) a concepção histórico – cultural define o sujeito como ser sócio – histórico – cultural. Sócio porque vive em sociedade, relaciona-se com o outro, auxiliando e sendo auxiliado, a partir das mediações vivenciadas (...). Histórico, porque o sujeito vive em um momento histórico; ao nascer, já possui uma história acumulada de gerações passadas e

consegue, no decorrer da vida, viver seu presente, olhar o passado e planejar o futuro (...). Para compreendermos a dimensão social na definição do indivíduo, temos que relacioná-lo com a dimensão cultural...” (p.61)

Nesta perspectiva teórica, com clara influência das bases marxistas, o trabalho social é imprescindível, pois representa a ação pela qual o homem transforma a natureza com a sua inteligência e, ao mesmo tempo, modifica-se no decorrer dessas transformações. Assume-se que a interação entre o homem e o mundo jamais se dá numa relação direta, mas sempre mediada por agentes ou elementos da cultura.

Na teoria de Vygotsky, são postulados dois tipos de mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. Os instrumentos dizem respeito a elementos externos ao indivíduo, que se interpõem entre o sujeito e o objeto de trabalho, provocando alterações no objeto, ampliando as possibilidades de modificação na natureza. Já os signos atuam e auxiliam nos processos psicológicos, e não nas ações concretas como os instrumentos, provocando alterações internas no indivíduo. De acordo com o autor:

“A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (VYGOTSKY, 1998, pp. 59 – 60)

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, vão ocorrendo mudanças significativas no uso dos signos. A primeira dá-se em função da *internalização* das marcas externas em processos internos de mediação. A segunda decorre da organização dos signos em estruturas complexas e articuladas, formando os *sistemas simbólicos*. Oliveira (1997) aponta a *Linguagem* como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e destaca a utilização de sistemas simbólicos como essencial para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, uma vez que, utilizando signos internos, o homem liberta-

se do espaço e do tempo presente, liberta-se da necessidade de interação concreta com os objetos. No entanto, a autora ressalta que para o processo de desenvolvimento do indivíduo e a internalização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, é fundamental a relação interpessoal concreta com outros homens, pois as funções psicológicas superiores são dependentes de processos de aprendizagem.

A teoria Histórico–Cultural não compartilha a tese de que as características intelectuais do indivíduo são resultados unicamente do processo de maturação ou de pré-formações inatas presentes nos indivíduos. Em seus pressupostos, evidencia-se que o homem não nasce psicologicamente determinado e pronto. Higa (2007) aponta, neste sentido, que atualmente a neuropsicologia reconhece que a mente humana não está pronta a partir do nascimento do indivíduo.

Vygotsky reconhece a existência de uma base biológica filogenética, no entanto, em seu trabalho, enfatiza e valoriza outro componente do processo do desenvolvimento humano: a aprendizagem. Para o autor, quando nasce, o homem apresenta funções psicológicas elementares e suas relações com o mundo ocorrem de forma direta; ao longo do desenvolvimento humano, pela inserção na cultura e através das relações mediadas, os comportamentos superiores, mais complexos e conscientes, passam a predominar.

Na concepção vygotskyana, a aprendizagem que fomenta o desenvolvimento, ou seja, é a partir da aprendizagem que se estabelece por qual caminho o desenvolvimento pode acontecer. O autor postula que, pela mediação e pela internalização, o desenvolvimento acontece do plano interpessoal para o plano intrapessoal – as atividades que se dão primeiro no plano social, na convivência com os outros, transformam-se, posteriormente, em atividades internas. A internalização, um conceito fundamental da teoria histórico-cultural, refere-se a essa reconstrução interna de uma operação que era externa ao indivíduo.

Vygotsky explica como se processam as atividades e como se dão as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, estabelecendo dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O *nível de desenvolvimento real* é caracterizado pela capacidade da criança em realizar tarefas de modo independente, sem nenhum tipo de ajuda,

pois são ciclos “já completados” por ela. Já o *nível de desenvolvimento potencial* caracteriza-se pela capacidade de desempenhar, com a ajuda de adultos ou de companheiros, tarefas que não seria capaz de realizar sozinha, pois se trata de funções que estão em via de desenvolvimento. A distância existente entre o nível real e o nível potencial é o que o autor denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (VYGOTSKY, 1998, p.113)

É na zona de desenvolvimento proximal que um educador pode agir para auxiliar a criança na aprendizagem de algo novo. A mediação pedagógica atua com um trabalho de ensino prospectivo, elevando o nível de desenvolvimento do sujeito.

Vale salientar que Vygotsky não afirma que aprendizado e desenvolvimento são conceitos sinônimos, mas enfatiza que se o aprendizado ocorrer de forma adequada ocorrerá desenvolvimento, postulando que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (1998, p.100)

Higa (2007) infere que este modo de conceber o desenvolvimento humano tornou-se um dos aspectos positivos desta abordagem teórica, que se sobressai em relação às outras concepções de desenvolvimento, devido à valorização não só das funções que estão completamente consolidadas nas crianças, bem como as funções emergentes. (pp.7 – 8)

Os pressupostos da teoria Histórico-Cultural valorizam a função da escola e reafirmam a necessidade de criar, nesse local, possibilidades efetivas de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. A escola como espaço privilegiado deve organizar-se para que todos que nela estão inseridos trabalhem no sentido de compreender que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas que a partir dela o desenvolvimento é constituído.

Assim como na escola, o professor exerce papel fundamental para a formação da criança, pois tem a possibilidade de interferir em sua zona de

desenvolvimento proximal. Na prática, é o responsável pelo planejamento das condições de mediação pedagógica, em sala de aula.

Na teoria Histórico-Cultural, postula-se que a relação homem–mundo é mediada e, assim como se dá no desenvolvimento, a aprendizagem ocorre a partir da interação entre indivíduo–objeto, através de um elo mediador. Daí compreende-se a importância, nesta perspectiva teórica, da *mediação pedagógica*. Oliveira (1997) pontua que os alunos não têm instrumentos endógenos para desenvolverem-se plenamente sozinhos. A mediação, então, no contexto escolar, passa a ter um caráter intencional e sistematizado; a mediação pedagógica assume, portanto, papel de destaque nos processos de aquisição de conhecimentos vividos pelos alunos.

O papel do professor é o de mediador entre o aluno e os conteúdos escolares, buscando as indagações de seus alunos, focando sua atuação nos “ciclos” em desenvolvimento, de uma maneira a estimulá-los na construção do conhecimento.

Assume-se, portanto, neste trabalho, a abordagem Histórico-Cultural, por se acreditar em seus pressupostos, que preconizam as relações mediadoras no processo de aprendizagem (e conseqüentemente no processo de desenvolvimento, como referido anteriormente), e que, no contexto escolar, remete - nos à mediação pedagógica, evidenciando que nos momentos das inter-relações - professor ↔ aluno ↔ aluno -, acontecem os processos de internalização que modificam as ações externas dos sujeitos envolvidos, transformando-as de interpessoal para intrapessoal.

2.2 – Alfabetização, Letramento e o Ensino de Língua Portuguesa.

Em consequência de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, surge, em 5.000 a.C, a escrita, como código de representação simbólica do pensamento. Sempre associada a relações de poder e de dominação, pode ser tomada como uma das principais causas do surgimento das civilizações modernas, bem como do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial (Di Nucci, 2001). Na base das situações de uso da escrita, está a necessidade de um registro que ultrapasse os limites do tempo e do espaço que se impõem à oralidade.

“Enquanto prática social, a escrita tem uma história rica. Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.” (DI NUCCI, 2001, p.47)

Contudo, a escrita, antes dotada de um valor comunicativo, ‘social’ e recreativo, com a ascensão da burguesia, o acúmulo de capitais, e a latente demanda por mão-de-obra ‘qualificada’ (num contexto de intensos conflitos políticos e de grandes transformações econômicas e sociais), passa a ser considerada como um conjunto de habilidades necessárias para responder às exigências da sociedade. A emergente necessidade de dominar a escrita leva à alfabetização, considerada como um processo pelo qual se adquire o sistema escrito normativo, a assumir, gradualmente, um papel essencial.

Disto decorre uma nova configuração: da transmissão da escrita num ambiente familiar, sem sistematização, através dos pais ou vizinhos, para um processo sistemático e institucionalizado – a escolarização da alfabetização.

Segundo Di Nucci (2001), a escolarização do processo de alfabetização ocorreu separando os indivíduos dos usos sociais da escrita, criando uma nova prática que, em comparação às práticas sociais cotidianas, era descontextualizada.

“A escola, ao sistematizar a aprendizagem da escrita, criou uma nova prática de escrita que não correspondia às práticas sociais. Na realidade, a escola representou uma forma de controle social sobre a escrita, por parte do Estado burguês, cuja função era disciplinar os trabalhadores para a industrialização (...) a alfabetização deixou de ser objetivo pessoal para os cidadãos e foi se constituindo como uma necessidade social, econômica e cultural, desenvolvida na escola, cada vez mais sob o controle do Estado.” (DI NUCCI, 2001, p.50)

Evidencia-se que a reprodução da desigualdade na escola não é atual, no sentido de que, para atender aos princípios capitalistas, surge o ambiente escolar, no qual se prepara o indivíduo, basicamente, para o mercado de trabalho; e a escrita passa a ser privilegiada por ser uma forma de ‘adestramento’.

No decorrer da história, a alfabetização sofreu profundas mudanças, sendo possível sistematizar um modelo tradicional de alfabetização. Segundo Leite (2001):

“No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação (...).” (p.23)

Dominante no século passado, o modelo tradicional centrava o ensino nas cartilhas, que enfatizavam a apresentação das famílias silábicas e de ‘textos’ que não apresentavam relações com o cotidiano dos alunos. A ênfase na concepção de escrita, como uma representação da linguagem oral, não considerava que esta, diferente da linguagem escrita (que possui uma norma, invariável e necessária para o perfeito entendimento de um texto pelo leitor), possui variações, como no caso dos dialetos, por exemplo. Além disso, de acordo com Leite (2010), o modelo tradicional marcava-se pelo conceito de *prontidão* – haveria um momento ideal, determinado pela maturação psiconeurológica, considerado como pré-requisito para o início da alfabetização. Nessa perspectiva, a prática pedagógica tinha como objetivo

central levar à dominação, pelo aluno, do código escrito, enfatizando seu uso correto, sem admissão de erros – os quais levavam à reprovação do aluno -; para tanto, as atividades visavam à memorização e trabalhava-se numa perspectiva de, primeiramente, fornecer ao aluno o domínio do código e, na sequência da escolaridade, habilitá-lo a fazer uso da linguagem escrita.

A partir dos anos 1960, o modelo tradicional de alfabetização passa a receber duras críticas: pesquisas revelaram que grande parte dos indivíduos escolarizados, que se apropriavam do código escrito, não aprendiam as habilidades que lhes permitissem envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita – os chamados analfabetos funcionais (vale ressaltar que, numa sociedade centrada na escrita, não compartilhar de tais práticas sociais, impede o indivíduo de utilizá-las como instrumentos de inserção social e de desenvolvimento da cidadania). Como aponta Leite (2010), as críticas estavam associadas às mudanças sociais e econômicas na sociedade capitalista, pois a partir da crise na produção capitalista, no início dos anos 1970, inicia-se um novo período de produção, centrado no desenvolvimento tecnológico e na melhoria da qualidade da mão de obra, o que passava pela questão da alfabetização. Ainda citando Di Nucci (2001),

“(...) à medida que novas condições sociais passam a demandar o uso da escrita e à medida que a sociedade torna-se cada vez mais grafocêntrica, uma nova necessidade configura-se: não basta aprender a ler e a escrever, é preciso usar a escrita no cotidiano.”
(p.52)

Em vista da necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, surge uma nova concepção de escrita que a considera como um sistema funcional, construído culturalmente, de origem histórica e social, que não se restringe à função de representar a linguagem oral. Neste sentido, a essência da escrita está no significado subjacente a ela, não implicando, porém, a desconsideração do código, já que é por meio dele que o significado é simbolizado. A partir desta nova concepção para a escrita, surgem novas alternativas teóricas para a alfabetização escolar, com a contribuição de diversas áreas do conhecimento.

Na Linguística, através dos estudos de autores como Cagliari (1989), Geraldi (1997, 2004), Lopes (1991), Possenti (1996), as principais contribuições foram no sentido de melhor compreender a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, identificando especificidades a ambas as modalidades, uma vez que não falamos como escrevemos ou vice-versa, o que colaborou com a superação da concepção na qual a escrita é uma mera representação da fala. Tais contribuições também foram importantes no que diz respeito à reformulação no conceito de texto, passando a admiti-lo numa concepção democrática, em que um texto só se constitui como texto pela relação entre quem escreve e quem lê.

Outra importante contribuição da Linguística refere-se à nova forma de interpretação do fenômeno das variações linguísticas, admitindo-as como um processo absolutamente normal. Leite (2010) adverte que muitas crianças foram estigmatizadas no interior da própria escola por apresentarem um padrão de fala diferente da norma culta. Possenti (2004), nesta perspectiva afirma:

“As variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambas ao mesmo tempo (...) os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados...” (p.35)

Já a Psicologia, segundo Leite (2010), “sempre contribuiu teoricamente com o processo de alfabetização escolar, inclusive em relação ao modelo tradicional” (p.23).

A teoria construtivista, representada por Emilia Ferreiro, com base nos estudos piagetianos, esclarece um processo de elaboração conceitual da criança, no qual o início da representação gráfica acontece através de imitações da escrita convencional, como tentativa de correspondência com a escrita do adulto; esta imitação vai se aperfeiçoando até alcançar a distinção das formas das letras; portanto, a criança diferencia, por meio de letras, números e sinais, as representações icônicas das não icônicas. A partir daí, a criança passa a diferenciar a quantidade (eixo quantitativo) e a variedade de grafias (eixo qualitativo), alcançando o processo de fonetização das letras,

coincidindo, de acordo com Ferreiro, com a fase silábica de representação da escrita (Mendonça e Mendonça, 2007 *apud* Leite 2010). Evidencia-se, desta forma, que a criança constrói, através do conflito cognitivo, um sistema de representações, que vão progredindo regularmente, culminando na compreensão do caráter alfabético da escrita.

No contexto brasileiro, onde a alfabetização passa a ser objeto de grandes indagações, visto que um grande número de indivíduos escolarizados se enquadra na categoria de analfabeto funcional, a teoria construtivista exerceu grande impacto. Do ponto de vista do construtivismo piagetiano, o sujeito é o construtor do conhecimento, o que remete a uma prática pedagógica que coloca a criança no centro do processo. Uma das contribuições importantes dessa abordagem é que os erros passam a ser considerados como parte do processo construtivo, permitindo a compreensão de como a criança está trabalhando cognitivamente com o material escrito, o que incide, direta e conseqüentemente, na revisão das tradicionais práticas avaliativas desenvolvidas na escola.

Larocca e Saveli (2001) apontam que o grande problema que se configurou nesta abordagem foi o equívoco do “professor espectador” (p.203): em nome do respeito ao erro, o professor não direciona o processo de aprendizagem. Salientam, ainda, que admitir o aluno como construtor do conhecimento não elimina a exigência de um professor que planeje situações de ensino, propiciando condições de interação entre o sujeito aprendiz e objeto de conhecimento. No mesmo sentido, Smolka (1988) defende:

“Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independente das condições de interação social e das situações de ensino. (...) o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva (...) o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.” (p. 53)

Neste sentido, cresceu a influência da abordagem histórico-social. No item 2.1 deste trabalho, abordou-se a origem e os principais pressupostos desta perspectiva teórica, bem como alguns conceitos da teoria psicológica de Vygotsky, seu principal representante. Vale ressaltar que as principais contribuições desta abordagem no campo educacional referem-se ao papel do professor na mediação pedagógica e à compreensão do caráter simbólico da escrita.

Vygotsky, numa visão semelhante à piagetiana, considerava que o sujeito é agente ativo do conhecimento, uma vez que o conhecimento se dá através da ação do sujeito sobre o objeto. Reconhece ainda que na relação sujeito – objeto o indivíduo elabora ideias e hipóteses e que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Contudo, diferente de Piaget, Vygotsky postula que essa relação entre sujeito e objeto é sempre mediada por agentes culturais, enfatizando assim o papel desses agentes e o papel do ‘outro’ – uma vez que tais agentes incluem pessoas.

Num contexto escolar, através dos pressupostos vygotskyanos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, pode-se inferir que o professor (re)adquire papel central no processo de ensino-aprendizagem, já que a forma como este conduz a mediação da relação entre sujeito e objeto tem papel fundamental na maneira como esse sujeito irá se apropriar do objeto, no processo de internalização.

A abordagem histórico-cultural, através dos estudos de autores que analisam a origem da função simbólica no desenvolvimento humano, contribuiu para a compreensão do caráter simbólico da escrita, evidenciando que sua essência está na ideia que ela representa.

Segundo Leite (2010), num contexto em que a alfabetização passava por uma mudança teórica e pedagógica profunda, uma vez que a concepção de escrita centrada somente no código deu lugar a uma concepção centrada no processo simbólico, surge em nosso meio, a partir da segunda metade dos anos 1980, o conceito de *letramento* (pp. 28-29).

A palavra ‘letramento’ trata-se da versão em Português da palavra inglesa ‘literacy’, do latim ‘littera’ (letra), com o sufixo ‘cy’ (condição, qualidade). Kleiman (1995) defende que o letramento consiste nas práticas sociais do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita. Magda Soares (1998),

por sua vez, considera o letramento como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Evidenciam-se, entre as duas autoras, diferenças conceituais de letramento; contudo, é importante observar que ambas referem-se a práticas sociais de leitura e escrita, um processo que não pode ser garantido somente pelo domínio do código (ênfatisado no modelo tradicional de alfabetização). Segundo Leite (2010):

“(...) o termo letramento refere-se aos usos sociais da escrita, ou, em outras palavras, ao envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita (...). Pode-se afirmar (...) que o conceito de letramento diz respeito diretamente a uma das facetas da constituição da cidadania, o que revela o seu lado ideológico.” (pp. 29-30)

Como o conceito de letramento está relacionado tanto com aspectos individuais como com aspectos sociais, segundo Soares (1998), podemos compreendê-lo sob duas dimensões: a individual e a social.

Na *dimensão individual*, o letramento é interpretado como a posse de atributos individuais de leitura (domínio de habilidades e de conhecimentos linguísticos e psicológicos para a leitura, no que se incluem a decodificação de símbolos escritos e sonoros, e o processo de construção da interpretação e da compreensão de textos escritos) e de escrita (domínio de habilidades e conhecimentos que possibilitam ao indivíduo estabelecer relação entre os símbolos sonoros e os escritos e comunicar-se adequadamente com o leitor através do processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob a forma escrita). Essa dimensão do letramento, de acordo com Di Nucci (2001), aproxima-se da ideia de alfabetização no sentido de domínio do código escrito.

Na *dimensão social*, interpreta-se o letramento como um fenômeno cultural que se refere a um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita. Ainda segundo Soares (1998), nesta dimensão, o letramento pode

ser considerado sob duas perspectivas: na *perspectiva revolucionária* ou radical, o letramento diz respeito a um conjunto de práticas envolvendo a leitura e a escrita, construídas socialmente, visando transformar as relações e práticas sociais injustas; nessa perspectiva a concepção de alfabetização relaciona-se com o processo de transformação social (Di Nucci, 2001). Na *perspectiva progressista* ou *liberal*, define-se o letramento em termos das habilidades necessárias para que, em um determinado contexto social, o indivíduo tenha capacidade de se adequar; segundo Di Nucci (2001), “aquí subjaz uma concepção de alfabetização relacionada com o processo de adaptação social dos indivíduos” (p.57).

Leite (2010) aponta que o conceito de letramento, em nosso meio, exerceu grande impacto nas concepções acadêmicas e nas práticas pedagógicas do processo de alfabetização escolar. Contudo, a aproximação do conceito de letramento com o de alfabetização, no sentido de que os dois conceitos passaram a ser utilizados frequentemente como sinônimos, acarretou uma perda da especificidade da alfabetização. Soares (2003) argumenta que:

“(...) no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, (...) o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização* (...) essa perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente não o único (...) do atual fracasso na aprendizagem e portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras (...)” (pp.7 – 8)

Para Soares (1998), *alfabetização* refere-se à ação de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever, e *letramento* é o estado ou condição do indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva (no sentido de dedicar-se a atividades de leitura e escrita) e exerce (no sentido de responder às demandas sociais de leitura e escrita) as práticas sociais que usam a escrita. Leite (2010)

corroborar essa ideia, pontuando que a *alfabetização* é o domínio da tecnologia da escrita, o que envolve o domínio das convenções, as relações fonema – grafema, consciência fonológica, etc.; *letramento*, por sua vez, envolve as práticas sociais com leitura e escrita, podendo servir como base do processo de alfabetização.

Evidencia-se, na obra dos dois autores, a necessidade, no contexto de alfabetização escolar, da compreensão de que alfabetização e letramento são conceitos independentes, com dimensões próprias, porém indissociáveis. Postulam, assim, desenvolver o processo de alfabetização escolar (ensinar a ler e a escrever) numa perspectiva de letramento (no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita), ou seja, “alfabetizar letrando”.

“(…) os sistemas educacionais (…) devem almejar formar cidadãos plenamente alfabetizados – com domínio da tecnologia da escrita – e com níveis de letramento que lhes permitam constituir-se como cidadãos críticos e conscientes, por meio da inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.” (LEITE, 2010, p.33)

Neste sentido, o autor identifica as principais características de um processo de alfabetização desenvolvido com base no conceito de letramento:

- A alfabetização deve ter, como ponto de partida e de chegada, o texto, real, coerente e rico em elementos coesivos, com conteúdos motivadores e adequados à população atendida – dessa forma, desde o início do processo escolar, a escrita apresentada aos alunos deve corresponder à escrita funcional, plena de significação, presente no ambiente dos alunos.
- A alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e os demais colegas, ou seja, deve-se assumir um modelo teórico de construção do conhecimento baseado nas relações que se estabelecem entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo escolar, através da mediação dos agentes presentes em sala de aula, com destaque para o professor.
- A alfabetização deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilinguística pelos alunos, como parte do planejamento pedagógico do professor, o que na prática significa que toda atividade desenvolvida em sala de aula deve prever um momento em que o aluno reflita sobre sua produção,

sempre através de estímulos do professor, sobre a própria atividade, analisando alternativas, e percebendo possibilidades.

- As práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas em um ambiente afetivamente favorável, uma vez que a questão da afetividade relaciona-se com o processo de mediação pedagógica, e não se restringe apenas às relações diretas entre o aluno e o professor, o que evidencia que todas as decisões assumidas e desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, produzem impactos de natureza afetiva na subjetividade dos alunos, mesmo quando o professor encontra-se ausente. Neste sentido, a qualidade da relação que se estabelece, entre a criança e as práticas de leitura e escrita, é muito sensível às formas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas pelos educadores na sala de aula.

Pode-se assim, traçar um paralelo que vai de encontro com as modernas propostas para o ensino de Língua Portuguesa (MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), cujos objetivos referem-se à formação do bom leitor e produtor de textos:

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (MEC, 1997, p.15)

Vale ressaltar que não se pretende, aqui, abordar as questões ideológicas que norteiam o PCN, pois tais questões não se configuram como objetivo do presente trabalho.

O documento propõe-se como subsídio ao professor na execução de seu trabalho, no sentido de apontar metas de qualidade, que objetivam o domínio de conhecimentos por parte dos alunos, que os possibilitem “crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (p.5). Contudo, enfatiza - se que durante toda a

escolaridade a aprendizagem dos alunos é dependente da intervenção pedagógica do professor.

A partir dos pressupostos de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais; de que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimentos próprios, por meio da ação; e de que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua em situações linguisticamente significativas; postula-se que, em todas as disciplinas, faz-se necessário o ensino da utilização dos textos de que fazem uso. Contudo, a disciplina de Língua Portuguesa é que “deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (p.31). Sendo assim, são estabelecidos dois eixos de organização dos conteúdos para essa matéria: o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua.

Na condução do trabalho da língua oral como conteúdo escolar, indicam – se atividades sistemáticas de fala e escuta, evidenciando a importância de ambientes favoráveis a manifestações do que se pensa e se sente:

“(...) o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.” (MEC, 1997, p. 49)

No que diz respeito às práticas de leitura, o PCN enfatiza o trabalho com a diversidade textual, destacando os projetos de leitura. Adverte-se, ainda, que alguns materiais, feitos exclusivamente com a finalidade de ensinar a ler, têm servido apenas para que o aluno aprenda a decodificar, construindo assim uma visão empobrecida da leitura. Dessa forma, preconiza-se uma prática de leitura intensa, que desperte e cultive o desejo de ler, ampliando a visão de mundo, inserindo o leitor na cultura letrada, permitindo a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita, etc.

Quanto às práticas de escrita, segundo o documento, devem ser norteadas pelo trabalho com produção de textos:

“O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.” (MEC, 1997, p.65)

Sugere-se, assim, propiciar aos alunos oportunidades de aprender a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola.

A análise e reflexão sobre a língua, de acordo com os parâmetros, se organizam tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem, implicando atividades de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da língua.

Geraldi (1997, 2004) corrobora a ideia de nortear o ensino de Língua Portuguesa na análise e reflexão da língua.

“(...) não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.” (GERALDI, 1997, p.5)

O autor defende uma reflexão sobre o fenômeno linguístico através de suas manifestações concretas, os discursos, enfatizando que a consciência dos indivíduos é formada nessas interações. Postula que se deve tentar ultrapassar a artificialidade instituída na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão, em suas modalidades oral e escrita, através da leitura e produção de textos e da análise linguística.

Para isso, elege o texto como o elemento central das aulas de Português, tomando-o não com um sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentido na leitura a fim de encaminhar um processo de compreensão da realidade pelo sujeito.

Disto decorre, segundo o autor, a importância de uma mediação pedagógica que não imponha as estratégias do texto que se lê, como único caminho a ser seguido por quem aprende; mas sim, que alerte para as estratégias escolhidas para dizer o que se pretendia dizer, conferindo assim:

“(...) um ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção...”
(GERALDI, 1997, p.183)

Postula-se, assim, que qualquer metodologia de ensino articula uma opção política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade.

Leite (2010), ao defender o processo de alfabetização numa perspectiva crítica, também enfatiza que toda prática pedagógica (assim como o processo de alfabetização escolar), não é ideologicamente neutra, pois reflete as concepções de homem e de mundo do educador. Salienta, ainda, a importância de um trabalho coletivo na escola, que envolva todos os membros diretivos, bem como os todos os docentes, em torno de diretrizes e projetos comuns, assumindo todos os envolvidos, um compromisso político na construção de uma escola de qualidade.

Freire (1983, 1996) produziu um importante referencial teórico para o desenvolvimento do ensino numa perspectiva crítica, destacando que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica:

“É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”.” (FREIRE, 1996, p.142)

Para o autor, a *conscientização* é a passagem de um nível de consciência ingênua para um nível superior de consciência crítica a respeito das relações do indivíduo com o mundo; esse processo se dá, essencialmente, pelo exercício da reflexão crítica sobre os aspectos relevantes da realidade social. Neste sentido, o autor defende que a escola, através do processo

educacional, pode exercer papel fundamental na conscientização dos sujeitos, podendo, portanto, contribuir para a ‘domesticação’ dos homens ou para a sua libertação.

“Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa, sem exploradores, nem explorados, nos dignifica.”
(FREIRE, 1983, p.63)

Partilhando-se da perspectiva teórica até aqui exposta, compreende-se como relevante, nesta pesquisa, analisar uma prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, objetiva-se descrever e analisar as práticas pedagógicas relacionadas às aulas de Língua Portuguesa, desenvolvidas por uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerada diferenciada pelos seus colegas docentes.

3. Método

3.1 - Fundamentação Teórica

Em função do objetivo proposto pelo presente estudo, optou-se pelo procedimento de pesquisa qualitativa de tipo etnográfico.

Para Bogdan e Biklen (1994), as cinco características básicas das abordagens qualitativas são:

1) Ambiente natural como fonte de dados e pesquisador como principal instrumento - A pesquisadora frequentou o local de estudo – uma classe do quinto ano do Ensino Fundamental - observando as aulas de Língua Portuguesa durante todo o mês de junho de 2009, pois “os investigadores qualitativos se preocupam com o contexto, entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48)

2) Dados descritivos detalhados - Os dados recolhidos, tipicamente nesta abordagem, são em forma de palavras ou imagens, e não de números; sendo assim, durante o período de observações, utilizou-se um diário de campo no qual se pretendia descrever o maior número de acontecimentos presenciados, com a maior riqueza de detalhes possível; após a observação sistemática das aulas de Língua Portuguesa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos e a professora da classe observada.

3) Preocupação com o processo - Durante toda a pesquisa, a pesquisadora interessou-se mais pelo processo em que se configuravam as práticas pedagógicas da professora do que pelos resultados ou produtos.

4) Tentativa de capturar a perspectiva dos participantes - Através das entrevistas, obteve-se a perspectiva dos sujeitos (alunos e professora) acerca das aulas de Língua Portuguesa, permitindo à pesquisadora observar a que atividades e/ou eventos atribuíam maior ou menor importância e de que significados tais atividades se revestiam para eles.

5) Análise de dados através de um processo indutivo - Os dados não foram recolhidos com o objetivo de confirmar ou inferir hipóteses construídas

previamente; as conclusões foram construídas à medida que os dados foram sendo recolhidos e agrupados.

Ludke e André (1986) consideram que, geralmente atrelado a essa abordagem, o pesquisador desenvolve a sua investigação seguindo três etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira envolve a definição do problema, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. A segunda etapa consiste na busca sistemática dos dados, os quais podem mudar durante a investigação, pois as informações coletadas e as teorias emergentes devem dirigir a coleta de dados subsequente. Por fim, o terceiro estágio consiste na explicação da realidade, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as descobertas num contexto mais amplo – para tanto, o pesquisador confrontará os dados reais com as teorias e testará suas hipóteses em relação à realidade observada. Vale ressaltar que a pesquisadora, no decorrer deste trabalho, percorreu as três etapas descritas acima.

Os pressupostos da etnografia – um método da pesquisa qualitativa – colocam que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa, e a escolha do método se faz de acordo com o problema. Fonseca (1999) ressalta o aspecto social deste procedimento para combater uma tendência oriunda do individualismo metodológico de isolar o sujeito de seu contexto:

(...) o método etnográfico é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a retificação do social). (p.59)

O que importa não é a forma de como os fatos se revestem, mas sim o seu sentido. No presente trabalho, as características da metodologia etnográfica revelaram as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa de uma professora do Ensino Fundamental I, considerada diferenciada pelos seus

pares, através da imersão da pesquisadora nas aulas desenvolvidas com a turma selecionada.

3.2 – Os sujeitos

Os sujeitos participantes desta pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente. Segundo Larocca (2000):

“(...) todo processo de escolha de participantes deve ser consoante ao objeto de estudo que se tem. Para isso, exige-se a satisfação de alguns critérios básicos que, se não forem atendidos, poderão contribuir para o insucesso da empreitada.” (p.58)

Tendo por objetivo analisar a prática pedagógica, em Língua Portuguesa, de uma professora do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano/ 1ª à 4ª série), foram utilizados os seguintes critérios de escolha dos sujeitos:

- a professora deveria atuar no Ensino Fundamental I, preferencialmente nas séries finais desta etapa da escolarização, pressupondo tratar-se de uma sala de alunos já alfabetizados;
- a professora deveria ser considerada bem sucedida ou positivamente diferenciada pelos seus pares;
- a professora, os alunos e seus responsáveis deveriam concordar com a participação na pesquisa, permitindo a coleta de dados necessários ao estudo.

A partir desses critérios, a pesquisadora manteve contato com diversos profissionais da educação de sua cidade, em busca de referências. Diante das indicações, manteve-se contato com três diferentes professores, observando-se, por um período, as atividades desenvolvidas nas aulas destinadas à Língua Portuguesa. Após as observações, selecionou-se a sala da professora Dalva¹, já que as condições iniciais de investigação foram satisfeitas.

Dalva formou-se em 1988, cursando o magistério técnico e, posteriormente, a faculdade de Pedagogia. Concursada, trabalha desde 1989, prioritariamente com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental I. Refere que iniciou sua docência em classes de Educação Infantil, porém não gostou

¹ O sigilo quanto à identificação foi garantido a todos os sujeitos da pesquisa: portanto, todos os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são fictícios.

da experiência, deixando clara sua preferência pelo Ensino Fundamental; ressalta ainda que nunca teve a oportunidade de lecionar em uma sala de alfabetização, pois, no início de sua carreira, não possuía pontuação suficiente nos concursos que lhe permitisse escolher tais salas e, atualmente, se diz mais adaptada e à vontade com as salas dos últimos anos. Dalva demonstra muita preocupação com sua função, tendo realizado pós-graduação/especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva, bem como diversos cursos de capacitação profissional propostos pelo município ou por iniciativa própria, nas áreas de Letramento, Contação de Histórias, Educação Ambiental, etc. Leitora ávida, ressalta que o objetivo de seu trabalho é que seus alunos se relacionem positivamente com a leitura, incorporando-a às suas vidas, e que se expressem crítica e criativamente através da escrita. Além da qualidade de sua mediação para a formação do leitor, a professora se mostra muito preocupada com o material de trabalho, a instrução dos conteúdos e a relação educador - educando.

Dalva aceitou participar da pesquisa e colaborou para que a pesquisadora participasse de uma reunião de pais, na qual se explicitaram os objetivos da pesquisa, sendo que os pais ou responsáveis assinaram um termo de autorização para a participação das crianças.

Dos vinte e um alunos, vinte receberam autorização para participar da pesquisa, sendo nove meninas e onze meninos, com idade entre oito e dez anos. Os alunos não são repetentes, moram nas proximidades da escola e situam-se sócio-economicamente entre a classe média- baixa e a classe baixa. Portanto, a pesquisa contou com uma professora e vinte alunos como sujeitos.

3.3 – A Instituição

A sala investigada se situa em uma escola da rede municipal, localizada em um bairro próximo da região central de um município, no interior do estado de São Paulo.

A escola acomoda doze salas relativamente amplas e arejadas, sendo uma de vídeo e uma destinada à Educação Especial. Conta também com um laboratório de informática e uma biblioteca. Além disso, a escola possui uma quadra ao ar livre e um pátio coberto.

3.4 – Procedimentos de coleta de dados

Bogdan e Biklen (1994) assinalam que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas alguém que procura saber o que é ser como ele (...) trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação” (p.113). Sendo assim, a pesquisadora iniciou a coleta de dados, que se deu através de dois procedimentos: observação das práticas pedagógicas, com registro em diário de campo, e entrevista semi - estruturada com alunos e professora.

▪ **Observação com registro em diário de campo**

Selecionada a sala de aula a ser investigada e obtidas as autorizações necessárias ao estudo, combinaram-se com a professora os dias e horários das sessões de observação. Consoante com o objetivo da pesquisa, a pesquisadora frequentou, durante o mês de junho de 2009, as aulas destinadas à Língua Portuguesa (segundas – feiras, das 7.00 às 9.00 horas; quartas – feiras, das 7.00 às 8.10 horas e das 9.00 às 9.50 horas; quintas – feiras, das 7.00 às 9.00 horas; e sextas – feiras, das 8.10 às 9.00 horas), incluída nestes horários a aula semanal destinada à visita à biblioteca.

Seguindo os critérios de definição de Ludke e André (1986), a pesquisadora apresentou-se como “*observador participante*”, uma vez que os sujeitos estavam cientes de sua identidade de observadora e os objetivos de estudo foram revelados desde o início do trabalho. De acordo com as autoras, nesta posição, o pesquisador tem acesso a uma ampla e variada fonte de informações, podendo solicitar a colaboração dos sujeitos que, no entanto, terão que permitir a divulgação dos dados.

A pesquisadora chegava à classe e sentava-se na última carteira da penúltima fileira (considerando-se a proximidade da porta de entrada). Embora fosse a única carteira disponível, o lugar permitia a visualização de toda a classe. As aulas eram observadas pela pesquisadora que registrava, na própria

sala de aula, as atividades propostas pela professora e desempenhadas pelos alunos. Além das atividades, registravam-se as interações professor – aluno e aluno – aluno no decorrer de toda a aula. Objetivando analisar a prática pedagógica da professora Dalva, algumas questões nortearam o processo de coleta de dados: De que maneira são explicados e que atividades a professora utiliza para trabalhar os conteúdos? Como reagem os alunos às atividades propostas? Os alunos compreendem as atividades propostas? De que forma são conduzidas as dúvidas dos alunos? Como a professora trata a leitura e a escrita em suas aulas? Como se dá a relação educador – educando?

Após deixar a escola, a pesquisadora lia suas observações e acrescentava informações e reflexões que não foram possíveis de serem realizadas na sala de aula.

▪ **Entrevista com alunos e professora**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Aproximando-se do final do período de observações, a pesquisadora iniciou as entrevistas com os alunos e a professora. Os espaços destinados a tal evento – considerando-se a busca por um local reservado e silencioso - foram em dois casos, a biblioteca, e, nos demais, a sala de vídeo.

A primeira entrevista foi realizada no dia 16.06.2009, com início às 8.00 horas e duração de cinquenta minutos, aproximadamente; apenas um aluno foi entrevistado. No dia 29.06.2009 realizou-se a segunda entrevista, com início às 7.40 horas e duração aproximada de uma hora e vinte minutos; dessa vez entrevistando-se um grupo composto por quatro alunas.

Após as entrevistas citadas, a pesquisadora avaliou o processo até então realizado e encaminhou algumas alterações subsequentes. Recorre-se mais uma vez a Bogdan e Biklen (1994):

Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo

a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (p.68)

Dessa forma, optou-se por concluir as entrevistas com os alunos, entrevistando-os em grupos, já que a pesquisadora observou que dessa forma os alunos sentiam-se mais à vontade e expressivos, embora alguns alunos falassem mais recorrentemente que outros; mas observou-se que, quando algum sujeito discordava do colega, tomava-lhe a palavra. A professora colaborou, formando os grupos. Foram realizadas mais três entrevistas no dia 02.07.2009 das sete às dez da manhã, com durações médias de cinquenta minutos.

Também no dia 02.07.2009, após a conclusão das entrevistas com os alunos, entrevistou-se a professora; a entrevista durou cerca de uma hora e meia.

As entrevistas, como apontam Bogdan e Biklen (1994), variam quanto ao grau de estruturação. Optou-se por entrevistas semiabertas, caracterizadas pelos autores como “embora relativamente abertas, centram - se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais” (p.135), oferecendo à pesquisadora uma amplitude de temas considerável e permitindo aos sujeitos moldarem o conteúdo.

Portanto, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora, centrado em tópicos estabelecidos com base nas observações em sala de aula e no objetivo da pesquisa.

Os tópicos pré-estabelecidos para os alunos foram: 1) Relação com a professora, 2) Aulas de Língua Portuguesa, e 3) Visitas à biblioteca. Para a professora estabeleceram-se os seguintes tópicos: 1) Formação e experiência docente, 2) Relação com os alunos, e 3) Planejamento de aulas, atividades e conteúdos.

A partir de questões genéricas (*A professora Dalva é brava? Que atividades vocês realizam na aula de Português? Professora Dalva, você prioriza algum tipo de atividade?*) iniciavam-se as entrevistas e novos temas e questionamentos eram sugeridos no decorrer das mesmas.

As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas literalmente, respeitando-se todas as falas dos sujeitos.

4. Análise de Dados e Resultados

A análise de dados é definida por Bogdan e Biklen (1994) como “o processo sistemático de busca e de organização de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (...) envolve procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (p.205) Esta etapa da pesquisa está presente em diversos momentos da investigação, porém torna-se mais sistemática e formal no final da coleta de dados.

No presente trabalho, com base na forma utilizada por Higa (2007) e nas concepções dos autores acima citados, a organização da análise estrutura-se em torno de três polos cronológicos: a pré – análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pré – análise configura-se na fase de organização propriamente dita. Realiza-se, como aponta Higa (2007), a “leitura flutuante”, para estabelecer contato com os documentos a serem analisados. A partir dessas leituras, são escolhidos os documentos para investigação. Nesta pesquisa, o primeiro elemento de análise é composto pelo diário de campo, utilizado pela pesquisadora para o registro das observações realizadas na sala de aula, como exposto anteriormente. Outra fonte de dados da pesquisa foi coletada via entrevistas áudio – gravadas, todas transcritas na íntegra.

A segunda etapa – exploração do material – consiste essencialmente no tratamento do material, exigindo, portanto, uma sistematização dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), à medida que se vai realizando leituras dos dados, destacam-se ou repetem-se acontecimentos, padrões de comportamento e formas dos sujeitos pensarem. Percorrer os dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados, leva à necessidade de nomeação de tais tópicos, já que se busca o desenvolvimento de um sistema de codificação dos dados; tal nomeação é o

que os autores definem como categorias de codificação – no presente trabalho, categorias.

“Um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar. (...) as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221)

Nesta pesquisa, a partir das entrevistas realizadas, organizadas e transcritas na íntegra, identificaram-se, através da releitura, as falas de mesma natureza – que diziam respeito aos mesmos aspectos - e agruparam-se tais falas, gerando oito categorias de análise, visando ao objetivo do estudo que envolve analisar a prática pedagógica da professora em Língua Portuguesa. São elas: 1) Relação com a professora, 2) Chamada Oral, 3) Guirlanda, 4) Leitura Compartilhada, 5) Culto à bandeira, 6) Biblioteca, 7) Apostila, 8) Língua Portuguesa. Deste modo, o diário de campo foi reestruturado em função de categorias. O Anexo 1 apresenta todas as categorias, suas definições e os conteúdos de fala que as compuseram.

Salienta-se que o fato de a pesquisadora ter observado as aulas de Língua Portuguesa da sala em estudo foi decisivo para a criação das categorias, tendo em vista que os relatos dos alunos e da professora foram coerentes com as observações e reflexões registradas no diário de campo da pesquisadora.

Vale ainda ressaltar, conforme acima citado, que o processo de escolha das categorias de análise norteou-se pelo objetivo de estudo; contudo, a perspectiva da pesquisadora, com bases no referencial teórico utilizado (descrito no capítulo 1 deste trabalho), também contribuiu para a categorização...

“Pois são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.229)

A análise dos resultados, a inferência e interpretação finalizam este processo.

A seguir, serão apresentadas as oito categorias de análise. Na tentativa de ressaltar as questões mais marcantes de cada categoria, selecionaram-se alguns trechos das falas² mais significativas dos sujeitos da pesquisa. A análise de cada categoria, como observou Higa (2007) em seu estudo, não significa o isolamento dos fatos e sua desvinculação com a realidade social; diferentemente, possibilita uma análise cautelosa do objeto de estudo que, posteriormente, reintegra-se novamente, visto que somente articulados revelam um sentido.

² Como exposto anteriormente, a pesquisadora optou por entrevistar os alunos em grupo, contudo uma dificuldade desta escolha refletiu-se na transcrição das entrevistas, em caracterizar fielmente que falas pertenciam as quais sujeitos. Sendo assim, com a intenção de preservar os dados e não cometer equívocos, optou-se por identificar as falas por I – entrevistado individualmente, G1 – entrevistados do grupo 1, G2 – entrevistados do grupo 2, G3 – entrevistados do grupo 3, G4 – entrevistados do grupo 4 e D – professora Dalva.

4.1 – Categorias de Análise sobre as práticas pedagógicas da professora Dalva em Língua Portuguesa

1ª) Relação com a professora

Nesta categoria, os alunos entrevistados abordaram aspectos positivos da relação com a professora, comparando-a às das demais professoras das quais foram alunos. A professora também comentou sua relação com os alunos e seus comentários vão de encontro aos depoimentos das crianças.

“(...) Ela é legal, ela ri com a gente (...)” (I)

“Quando algum... algum menino não está prestando atenção, alguma criança não está prestando atenção, ela para e ela fica olhando, ela fica parada e não continua falando. (...) Ela só fala calma, ela conversa. Ela tem uma educação tão grande, não é qualquer professora que fala assim.” (G1)

“Eu acho que a professora é bem diferente porque ela não deixa a gente corrigir a gente mesmo, ela passa em tudo.” (G1)

“Ah, ela é legal para nós, tudo que você pergunta para ela, ela responde e ela ensina direitinho.” (G1)

“(...) ela conta história, é legal, faz brincadeira.” (G3)

“(...) ela conta história e as outras não conta, sem graça (...) ela conversa um monte de coisas, ela ajuda, não é brava (...)” (G4)

“Nunca vi ela xingando ninguém...” (G4)

Os fragmentos acima refletem a opinião dos alunos acerca da professora Dalva, bem como os aspectos da postura da professora que embasaram as opiniões. A pesquisadora observou que a professora não

mantinha distanciamento dos alunos, mostrando-se sempre acessível e tratando-os com respeito e atenção. Embora exigente e preocupada com a execução das tarefas e com a atenção dos alunos, a docente mantinha-se calma e procurava descontraír a sala, interagindo com as crianças. Outro ponto de destaque dos entrevistados consistia no fato de a professora contar histórias; como priorizavam este ato, para eles, essa prática a diferenciava de outras professoras das quais foram alunos.

Ainda nesta categoria, alguns conteúdos de fala referem-se a procedimentos da professora na condução da rotina, que foram significativos para os alunos entrevistados:

“Ela chega e ela faz o planejamento (...) quando está todo mundo quieto, ela fala obrigado e faz o planejamento.” (I)

“O que eu gosto muito também é quando ela passa uma lição de casa ou um trabalho de História, Ciências, ela marca numa agenda para não esquecer e as outras professoras só falava assim: “ó vai ter isso”.” (G1)

“(...) planejamento é pra saber a hora e a aula que vai ter, é legal, aprendemos com a Dalva, dá para fazer planejamento de tudo.” (G3)

Os alunos demonstraram muita empolgação ao falar sobre o planejamento, percebendo-se a motivação dos mesmos em aprender e utilizar esta forma de organização. Um dos entrevistados do grupo 3 estabeleceu associações a outros aspectos e atividades da vida cotidiana – “dá pra fazer planejamento de tudo”. Outro comentário, suscitado no primeiro grupo entrevistado, refere-se à utilização de agendas; o comentário transmite a relevância dada a esse instrumento de suporte à memória.

Um aspecto da relação com a professora, que recebeu muitos comentários dos alunos entrevistados, diz respeito ao estabelecimento das regras.

“(...) coloca no cantinho da lousa quem quiser ir no banheiro... é só colocar o nome lá e sair (...)” (I)

“Ela deixa a gente falar o que a gente pensa (...) e isso é bom porque a gente tem nossa própria opinião né.” (I)

“Para ir no banheiro, só se ela estiver explicando alguma coisa que ela não deixa, mas se ela não estiver fazendo alguma coisa, pode. (...) Ela é a primeira professora que faz isso com a gente. É diferente, é bom, a gente conversa sobre o que é melhor!” (G1)

“Nós fizemos os combinados no primeiro dia de aula (...) ela pediu nossa opinião, a gente gosta porque a gente não tinha falado nossa opinião.” (G3)

O fato de que a professora solicitava a opinião dos alunos e acertava com eles alguns combinados, fornecendo-lhes certa autonomia, recebeu muita valorização. A partir das observações, notou-se um diálogo constante nesse sentido - os próprios alunos cobravam de seus colegas o cumprimento às regras, discutindo acerca das consequências do descumprimento, como atrapalhar a explicação da professora, ou utilizar o tempo destinado às atividades de forma otimizada, sem desvios de atenção.

Por último, seguem trechos da entrevista com a professora, que complementam esta categoria de análise.

“(...) eu sempre gostei de, de ter essa ligação com as crianças, de..., ter um relacionamento bom, de receber bem os alunos. A gente chega na classe, eu procuro, por exemplo: no primeiro dia faço um cartaz pra pôr na porta, nem que for um cartaz simples de boas vindas... Procuro

fazer um, uma lembrancinha, um pirulito, um doce, sentar diferente, fazer uma dinâmica diferente, então todo o início é assim... Então eu procuro muito trabalhar aquele lado afetivo com eles. Eu vou procurando, é, deixar que eles percebam o meu jeito, como que eu sou...”
(D)

“(...) E depois eu procuro trabalhar muito essa questão dos combinados e essa questão da autonomia. Por exemplo: para ir ao banheiro, eles não pedem para ir ao banheiro, porque eu penso assim: poxa vida, se eu estou com vontade de ir ao banheiro, eu não vou pedir para ir ao banheiro, eu vou ao banheiro a hora que eu estou com vontade.” (D)

A professora demonstrou preocupação em receber bem os alunos, em estabelecer uma relação de confiança e respeito. Percebe-se a intencionalidade de seus atos na busca de uma relação de respeito, não se eximindo de sua responsabilidade, e não descartando a autoridade que a própria posição lhe confere, porém objetivando, também, a autonomia de seus alunos. Seu relato reflete suas convicções, as quais refletiam em sua prática, descrita pelos alunos, como nos trechos de fala acima citados.

2ª) Chamada Oral

A chamada oral era uma atividade realizada todos os dias, na qual a professora solicitava que alguns alunos se dirigissem à frente da sala, fazendo-lhes perguntas referentes à matéria, as quais deviam ser respondidas em voz alta.

A opção por agrupar os relatos referentes a esta atividade, numa categoria de análise dá-se pelo fato de que se tratava de um evento muito valorizado pelos alunos, como observou a pesquisadora em seu trabalho de campo, e como se pode verificar pelos trechos de falas a seguir:

“(...) eu gosto de ir lá na frente, é legal.” (I)

“Nós gosta, nós fica assim: “chama eu, chama eu!””. (G1)

“A gente gosta de fazer a chamada oral, já acostumamos e não dá vergonha.” (G4)

Os alunos se mostraram bastante familiarizados com a prática e sentiam-se à vontade com o fato de se exporem à frente dos colegas, observando-se uma grande disposição em fazê-lo. No relato de G1, percebe-se que todas as crianças queriam e solicitavam ser chamadas.

Nos relatos em que os alunos exprimiram sentimentos de medo e nervoso, pode-se inferir que tais sentimentos revelavam-se mais em relação ao conteúdo da matéria que seria cobrado, do que ao fato de serem colocados em situação de destaque perante a sala...

“Ela pergunta sobre o conteúdo de matemática, de todas as matérias. Tem que estudar todo dia e tenho um pouco de medo...” (G2)

“Ela faz todos os dias né, mas ela faz mais quando tem avaliação (...) a gente gosta de ir lá, a gente fica meio nervoso.” (G3)

Alguns trechos de fala pertencente aos alunos evidenciaram a intenção implícita da professora com a aplicação desta atividade:

“Ela fala assim que não é pra estudar só na prova né, é pra estudar todo dia porque é bom estudar porque aí não esquece né!” (I)

“Ela chama lá na frente, aí a gente estuda em casa também (...). Quando a pessoa está com dificuldades ela fala assim: “estuda mais que eu vou chamar você”! Se for lá e errar, no outro dia ela vai chamar de novo pra estudar! Até dar certo! E também se a pessoa não sabe, aí ela fala: “vai mais devagar, tenta de novo, eu vou te ajudando” (...) Vale ponto né! Vale ponto na prova.” (G1)

“A chamada oral é tipo uma prova (...). Se a pessoa não sabe, ela passa pra outro até entender; se acerta, ganha ponto e se erra, perde ponto. Tem que estudar o caderno, ler todo dia.” (G4)

Os alunos revelam que a chamada oral era realizada com a intenção de que se estudassem as matérias todos os dias, como reforça o comentário de I, que ainda complementou que o ato de estudar era bom porque não se esquecia da matéria, o que seria de muita valia quando a avaliação fosse aplicada. Contudo, era perceptível também aos alunos que a atividade encerrava um modo de avaliação. G4 a definiu da seguinte forma: “a chamada oral é tipo uma prova”; tal concepção pode ser atribuída ao fato de que, todos os dias, os alunos deviam estar preparados para serem chamados à frente, sem terem a certeza de que seriam, bem como ao fato de que estavam cientes de que, se fossem chamados e respondessem corretamente, receberiam pontos que os ajudariam na obtenção da nota final. A pesquisadora averiguou, durante o período de observações, que, de fato, os alunos que respondiam corretamente recebiam pontos positivos que compunham a nota final; os que não respondiam, ou respondiam incorretamente, eram estimulados pela professora a estudarem mais, com a justificativa de que em breve seriam chamados novamente; contudo, não recebiam os pontos positivos enquanto não contemplassem as respostas – o que G4 referiu por “perder ponto”.

Vale ainda ressaltar que, de acordo com o depoimento de G1, a professora não condenava ou reprimia os alunos que não acertavam as respostas; ao contrário, oferecia-lhes ajuda e colaborava para que ficassem calmos.

Durante as observações, a pesquisadora notou que a professora Dalva aproveitava os momentos de chamada oral também para corrigir erros da língua nas falas das crianças, bem como para aconselhá-las quanto à maneira de falar (em tom de voz alto, pausadamente, etc.); isso de maneira muito tranquila e respeitosa, num tom de sugestão.

3ª) Guirlanda

Recurso utilizado pela professora, que consistia em traçar duas retas paralelas na lousa, de forma que fossem identificadas pelos alunos como as linhas de seus cadernos. Nelas, a professora escrevia itens para estudo e definições a fim de destacá-los para os alunos, aos quais cabia realizar a cópia de tais tópicos, respeitando-se fielmente a maneira com que se apresentavam na lousa, exercitando, assim, a grafia das letras e/ou das palavras.

Este recurso chamou a atenção da pesquisadora quando se iniciaram as observações das aulas de Língua Portuguesa da professora Dalva. Um ato que parecia simples, se analisado superficialmente, na verdade, quando evidenciado na prática pedagógica da professora, revelou-se repleto de significados de intenção. Os trechos de fala dos alunos entrevistados elucidam a compreensão do que se trata.

“A guirlanda, ela é para não ficar tudo junto as coisas no caderno (...) nós faz para estudar mesmo (...) para aprender a escrever bonitinho.” (I)

“(...) depois do cabeçalho ela vai colocando coisas para estudar...” (G1)

“A gente faz guirlanda para separar um dia do outro.” (G2)

“Se a gente faz um desenho assim, um texto, tem que ter capa, então, isso é guirlanda (...) coloca na guirlanda para estudar.” (G4)

“Ela coloca na guirlanda tudo que a gente fala na chamada oral (...) para a gente entender melhor com a guirlanda.” (G4)

Observa-se, pelos relatos, que existiam diferentes atribuições à guirlanda. Para I, ela era utilizada para que os conteúdos não ficassem misturados no caderno, o que sugere um atributo de organização – que também apareceu na fala de G2 e G4 (que comparou o recurso à capa de um trabalho) -, mas também referiu o treino da grafia - “*para aprender escrever bonitinho*”. Para G1 e G4, na guirlanda eram escritos tópicos de estudo, G4

adicionou - *“coloca tudo que a gente fala na chamada oral... para a gente entender melhor”*.

A pesquisadora observou que a professora fazia linhas na lousa, como num caderno de caligrafia, e nessas linhas escrevia - atentando os alunos para a forma de disposição das letras nas linhas (treinando assim a grafia) – tópicos abordados na chamada oral, que eram temas para as avaliações. Como a guirlanda era feita somente no início da atividade do dia de determinada matéria (Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia ou Matemática), acabava servindo de separação no caderno, de um dia do outro.

4ª) Leitura Compartilhada

Todos os dias, após o intervalo, a professora lia um livro, ou partes dele, em voz alta para os alunos.

Essa prática revelou um dos momentos que eram destinados à leitura nas aulas da professora Dalva (os demais serão apresentados no decorrer deste capítulo). Os trechos a seguir elucidam como os alunos concebiam aquele momento.

“Todo dia ela lê um pedacinho da história; ela que escolhe o livro né (...). A gente se diverte! Ela fala que quem quer lembrar a história, tem que olhar para o olho dela, para o rosto dela né. Aprendemos a ficar em silêncio e a escutar também.” (I)

“Nenhuma professora que eu peguei... nesse ano... é... como é que fala... lê, lê como ela lê depois do recreio (...). Eu acho bom ela ter colocado a leitura depois do recreio (...) tem que prestar atenção nela e esquecer da aula.” (G1)

“Depois do recreio ela faz a leitura, se for pequenininha a leitura, ela acaba hoje mesmo, se for grande ela termina no outro dia (...) se tiver alguma palavra difícil assim, ela fala o que significa. Ela lê muito bem (...) a gente fica sabendo o que as coisas significam.” (G3)

Em seu relato, I explicou que a escolha do livro era feita pela professora e que a mesma solicitava que os alunos a olhassem nos olhos, pois assim, conseguiriam lembrar a história posteriormente; e salientou ainda que aprendiam a fazer silêncio e a escutar. G1 pontuou que Dalva foi a única professora com quem teve aula e que utilizava tal prática, referiu que a escolha da professora pelo horário de realização da leitura compartilhada (após o recreio) foi bem aceita, pois era um momento de esquecer as matérias e prestar atenção à leitura. G3 suscitou outro ponto; elogiou a maneira como a professora lia e concluiu que aprendiam *o que as coisas significam* já que a professora explicava o significado de palavras que os alunos consideravam *difíceis*.

A professora Dalva, quando entrevistada, também comentou a atividade:

“A leitura compartilhada que eu faço todo dia, essa leitura é feita por mim, eu procuro também escolher livros bons, de bons autores, agora essa semana eu escolhi, como eu tenho um patrono, que é o Pedro Bandeira, eu escolhi várias poesias dele, porque também é um trabalho que eu faço e esse ano eu não consegui fazer, eu trabalho poesias também.”

(D)

Dalva explicou que era ela quem realizava a leitura, e que procurava selecionar textos de autores considerados bons, na tentativa de que os alunos conhecessem autores clássicos e estabelecessem contato com bons exemplos de escrita, produção de texto. Refere, ainda, que realizava um trabalho utilizando textos poéticos e que, no ano em questão, até o presente momento, não havia tido oportunidade de concretizar tal trabalho; portanto, utilizava a leitura compartilhada para que os alunos ao menos ouvissem poesia.

De acordo com as observações da pesquisadora, verificou-se que a leitura compartilhada era um momento de leitura – fruição; embora a professora aproveitasse o momento para enriquecer o vocabulário de seus alunos, e para estabelecer um modelo sobre como se lê, nenhuma cobrança ou avaliação era realizada. Tal prática evidenciou a importância dada à leitura pela professora Dalva.

5ª) Culto à bandeira

Uma rotina da escola. Às sextas – feiras, todas as classes reuniam-se no pátio para execução dos hinos nacional e municipal, oportunidade em que a cada semana uma turma preparava uma apresentação referente ao patrono da sala (a sala estudada possuía por patrono o autor Pedro Bandeira).

A seguir, destacaram-se alguns trechos de fala dos alunos entrevistados, agrupados nesta categoria de análise.

“Culto à bandeira é legal assim, eu gosto também porque é um... é um tempo de falar obrigado para o nosso país (...). Não dá vergonha né porque tem mais gente com a gente! (...) a gente cada um da sala tem um patrono né, não... cada um não, cada sala né... Aí a gente, cada sala, o dia que vai apresentar, fala sobre o seu patrono ou faz... canta uma música, ou faz, lê uma poesia, entendeu (...). Eu acho mais legal ler a poesia do que cantar (...). A gente aprende a história, pesquisa o patrono lá na informática...” (I)

“A gente não tem vergonha.” (G1)

“A gente, a diretora ou alguma criança que vai apresentar, ela lê (...). É bem legal.” (G2)

“Nós canta o hino de Mogi Guaçu, o hino nacional, aí tem uma apresentação, chama o aniversariante... Cada dia é um professor...” (G3)

“Esse ano a gente apresentou a poesia do Pedro Bandeira...” (G4)

A pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar os ensaios de uma apresentação e esteve presente no dia do evento. Através dos relatos expostos, pôde verificar que os alunos estavam inseridos num contexto de atividades de leitura (já que trabalhavam a leitura do texto a ser apresentado, durante os ensaios; liam, em conjunto com os colegas, para as demais salas; e ouviam a leitura de textos quando as outras classes se apresentavam); que gostavam de participar do evento, e não sentiam vergonha de se exporem à

frente da comunidade escolar – I, em sua fala, esclareceu que, como se apresentavam em companhia dos colegas de classe, isso os encorajava a realizá-la.

A ocasião também gerava um contato com autores clássicos da cultura brasileira, uma vez que cada classe, no dia destinado à sua apresentação, mostrava um trabalho de seu patrono. G4 lembrou a apresentação de uma poesia de Pedro Bandeira, e I acrescentou que havia um trabalho de pesquisa acerca do autor, revelando ainda a interdisciplinaridade do projeto, quando destacou que utilizavam o laboratório de informática, aprendiam a biografia de seu patrono e que preferiam poesia à música.

Também vale destacar que os trechos de fala sugerem que as crianças, que aprendiam e cantavam os hinos de seu país e de sua cidade, compreendiam o momento como um ato de civilidade - a fala de I pontua essa questão.

Faz-se importante explicar que, conforme se observa na explanação feita acima, a categoria em discussão não se refere a uma prática sugerida pela professora Dalva, e sim a um projeto da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, envolvendo todas as classes. Contudo, a pesquisadora classificou –a como uma categoria de análise por ter-se mostrado significativa aos alunos, bem como por evidenciar a concepção pedagógica do contexto no qual Dalva está inserida. No capítulo 5 deste trabalho, discute-se melhor este ponto, com base no referencial teórico utilizado.

6ª) Biblioteca

Esta categoria de análise diz respeito às visitas à biblioteca. Lá, os alunos recebiam uma contadora de histórias (a própria professora, que interpretava um papel – Dadá), emprestavam livros (os quais eram apresentados à sala, posteriormente) e utilizavam o tempo restante para iniciar a leitura do livro emprestado. Os alunos frequentavam a biblioteca uma vez por semana, pelo período de uma aula (50 minutos).

Configura-se esta como a categoria que mais recebeu comentários por parte dos alunos entrevistados; a pesquisadora verificou grande entusiasmo durante as entrevistas, quando o assunto era a visitação à biblioteca e a

contadora de histórias. Durante a observação dos momentos na biblioteca, presenciou-se o envolvimento, a alegria e a admiração por parte dos alunos, e a grande ansiedade para que chegasse esse momento.

A pesquisadora observou, em seu trabalho de campo, que a biblioteca estava acomodada numa sala razoavelmente ampla. O espaço era dividido em duas salas por meio de uma alta estante de livros. No primeiro espaço, havia cadeiras dispostas defronte a um espaço livre – uma espécie de mini auditório. Na segunda sala, havia, além da estante divisória, algumas prateleiras (mais baixas) de livros, uma mesa com computador - que pertencia à bibliotecária -, algumas cadeiras e um tapete circular no centro. Assim que chegavam à biblioteca, os alunos dirigiam-se à primeira sala e aguardavam ansiosa e silenciosamente; a professora utilizava a segunda sala para caracterizar-se e dirigia-se aos alunos como Dadá – a contadora de histórias, utilizando lenços para caracterizar as personagens, prendendo a atenção das crianças. Dalva, quando entrevistada, comentou a atividade:

“O projeto, ele surgiu sem ter o nome de projeto. No ano passado eu ficava pensando, vários anos pensando (...) eu ainda acho que como professora eu posso estar fazendo alguma coisa diferente para os meus alunos. (...) o que eu percebia é que faltava mesmo a questão do respeito pelas pessoas mais velhas, em relação aos valores mesmo, respeitar as coisas que eles tinham né!, valorizar o que eles tinham conquistado, tanto material quanto pessoal. (...) E eu sempre fui de contar histórias né, de gostar muito de ler pra eles. Então eu pensei assim, porque que eu não posso aproveitar as histórias que eu conto, para eu trabalhar esses valores que eu acho tão importante, que eu gostaria que fosse resgatado - o amor, a amizade, o respeito? E o ano passado eu tive a oportunidade de fazer um curso, com uma contadora de histórias (...) Naquela mesma semana eu já desci no centro, já comprei os tecidos, os panos, e fui fazendo a roupa (...) a intenção também é o que... sem aquela coisa assim, ah eu vou contar uma história agora vamos conversar, “moral da história”, sem isso, a minha intenção é o que? Eles vivenciando isso, porque vai ficar

guardado lá, uma hora isso vai aparecer (...) numa atitude deles (...). Eu viajo, e eles entram junto comigo.” (D)

Dalva pontuou que seu objetivo era que os alunos, através das histórias, resgatassem valores, por ela considerados importantes. Contudo, com base nos comentários dos alunos, pode-se inferir que os impactos superaram seu intento:

“Ela conta conto de fada também (...) dá até vontade de contar igual a ela (...). Tem hora que ela é a narradora, tem uma hora que ela é o personagem; a gente aprende (...) a moral, que é ensinando a gente para que não faça errado, para que faça certo.” (I)

“(...) ela faz uma apresentação lá e eu acho muito legal, eu estou até fazendo uma história que eu vou ler lá na frente (...). A gente não conhecia uma contadora de história (...) e então parece que aqueles panos são reais (...). E a gente aprende! Aprende a respeitar, a cuidar dos animais, a dar valor na vida (...). A gente se emociona (...). Eu gosto tanto que eu vou apresentar lá na frente.” (G1)

“A atividade que eu mais gosto é a contação de história (...). A gente não tinha conhecido uma contadora de história (...). As histórias que ela conta é muito legal (...). A gente aprende bastante coisa (...) a gente tem que escolher a história, aí a gente ensaia e aí a gente apresenta.” (G2)

“Ela conta história. As outras professoras contavam também, mas não contavam assim tanto como a Dona Dalva (...). É legal, ela faz até exercício para nós (...). É outro mundo, a gente pintou lá, desenhou lá no caderno, muito legal! (...) nós ouve a história e quando nós crescer pode contar para os nossos filhos (...). Eu aprendo que é muito importante ler livro (...) essa vontade veio dela contando para a gente (...). Quando ela conta história, eu chego em casa e fico imaginando acordada assim (...) a gente gosta, ninguém acha chato.” (G3)

As crianças destacaram que não conheciam uma contadora de histórias; G3 salientou que as outras professoras contavam histórias, mas não da maneira como Dalva contava, destacando que faziam até exercício (observou-se durante o período de observações que, assim que a contadora encontrava os alunos, faziam um aquecimento para que os olhos, ouvidos e coração ficassem bem abertos, para que assim a história fosse ouvida, vista e lembrada).

O objetivo citado pela professora pode ser verificado através dos relatos de I - quando mencionou que, através da moral da história, aprende-se a fazer o “certo” e não o “errado” -, e G1 – quando afirmou que com as histórias “*Aprende a respeitar, a cuidar dos animais, a dar valor na vida*”. Pode-se afirmar que a contadora, através da sua maneira de contar, mexia com a imaginação dos alunos – como citaram G1 e G3 -, e despertava neles a vontade de contar histórias, que se mostraram cientes de que tal evento exigia preparação, o que sugere a relevância que atribuíam à atividade.

A pesquisadora observou que a contação de histórias incitava os alunos à leitura; após a apresentação da contadora, eles recorriam à professora, questionando-a acerca do livro em que encontrariam a história contada por Dadá, para emprestá-lo da biblioteca. Em seu relato, G3 destacou que aprendia com a atividade a importância de ler livros, e que sua vontade tinha origem no exemplo da contadora; acrescentou que era importante saber histórias, pois poderia, no futuro, transmiti-la aos seus filhos, o que revela o prazer que G3 sentia com a leitura e a valorização que dava à mesma.

A partir da escuta da história contada por Dadá, os alunos realizavam uma atividade em suas casas:

“(...) desde o ano passado ela (a professora) dá o caderno para a gente (...)” (I)

“Tem um caderninho também... Eu gosto, já escrevi já!” (G1)

“A contadora de história vai lá e conta uma história para a gente (...) ela (a professora) pega, dá o caderno para alguém, para a

pessoa escrever aquela história (...) depois tem que fazer o desenho.” (G2)

“(...) no começo era quem queria, agora todo mundo tem que fazer.” (G4)

G2 explicou a atividade. Após a contação, a professora Dalva entregava um caderninho para um dos alunos (a pesquisadora certificou que, a cada semana, apenas um era escolhido, e a entrega seguia a ordem alfabética dos nomes dos alunos). Nesse caderno, o aluno escrevia o que tinha achado da história contada por Dadá e a ilustrava. G4 salientou que, no início do ano, o caderno era levado por quem desejasse; contudo, naquele dado momento, todos (seguindo a ordem já referida) eram convocados a levar.

Pode-se dizer que, a partir de uma atividade apreciada pelos alunos, a professora Dalva elaborou outro trabalho, levando as crianças à produção escrita e ao desenho como formas de expressão e interpretação. A pesquisadora averiguou que, apesar da obrigatoriedade da participação, a produção das crianças não era avaliada com atribuição de notas ou conceitos; a professora lia os comentários e, a partir dos erros encontrados, norteava seus trabalhos de escrita de textos, visando à superação dos erros cometidos pelos alunos.

Os alunos entrevistados também comentaram o empréstimo dos livros, e as leituras que realizavam:

“(...) ela (a professora) chama a contadora de história e a contadora de história conta uma história para a gente, aí a gente pega o livro, lê um pouquinho (...). Eu não tenho muito livro não, mas a gente pega lá da biblioteca (...) a gente podia pegar qualquer livro que quisesse (...). Eu gosto de ler contos de fada (...) eu comecei a gostar também, eu aprendi com ela (a professora) a gostar, que é aqueles Contos de Grimm (...). Aprende a usar os ponto certo, a ler né, as letras, o jeito de usar os parágrafos na lição... (...). A gente apresenta o livro que a gente emprestou da biblioteca (...) aí ela (a professora) pergunta qual o nome do livro, o escritor, qual a fábrica lá que fez o livro, aí ela

(a professora) fala para fazer um resumo do começo, do meio, menos do final.” (I)

“Eu gosto é quando nós vai para a biblioteca ler alguma história, pegar livro... Eu gosto de livros de terror.” (G1)

“A gente gosta de visitar a biblioteca porque tem bastante livros, aí a gente conhece histórias diferentes (...). A gente gosta de emprestar livro, a dona Clarice³, toda vez que a gente pega um livro, ela marca o nome da gente (...). É gostoso apresentar o livro lá na sala (...) também não pode contar o final da história para todo mundo ficar curioso e pegar para ler.” (G2)

“A gente pega um livro, aí lê o livro, leva para casa (...). Fadas, eu gosto de fadas (...). Tem alegria, tem tristeza, tem um assim... que o super-herói salva uma mulher...” (G3)

“Eu li sobre o Gato de Botas e eu apresentei...” (G4)

As visitas à biblioteca configuravam-se como um convite estimulante à leitura. G2 enfatizou que era prazeroso frequentá-la porque se encontrava grande variedade de livros, o que era essencial às crianças como I, que revelou não possuir muitos livros em seu lar.

Os alunos mostravam inclinação a optarem por exemplares de contos de fadas, como se verificou nas falas de I, G3 e G4; pode-se inferir que tal fato deu-se por se tratar do gênero das histórias que Dadá, a contadora, utilizava, bem como por ser o gênero mais utilizado pela professora Dalva durante a leitura compartilhada, como observou a pesquisadora durante o trabalho de campo. Contudo, tais influências não eliminaram o interesse por outros gêneros, como apontou G1 em relação aos livros de terror, e como ressaltou I, quando afirmou que, na biblioteca, podia emprestar o livro que desejasse.

Os alunos comentaram, também, a apresentação dos livros que eram emprestados da biblioteca e lidos por eles, aos colegas de sala. G2 pontuou

³ A bibliotecária. Nome também fictício.

que a apresentação era realizada com o intuito de despertar a curiosidade dos colegas, a ponto de que estes procurassem o livro apresentado para emprestá-lo. Pode-se inferir que este trabalho envolvia a expressão oral dos alunos, na tentativa de explicar claramente do que se tratava o livro, sem, contudo, contar a história – como explicaram I e G2. Também, percebe-se que os alunos eram estimulados pela professora a ler informações que esclareciam dados da produção do livro, como o autor, o ilustrador, a editora – como explicado por I. I revelou ainda que, através da leitura, é possível escrever corretamente – já que se observa a maneira de se pontuar e iniciar parágrafos.

O comentário de G2, quando esclareceu que a bibliotecária anotava os empréstimos, remete à responsabilidade conferida às crianças de devolver o livro no dia estipulado.

Ao longo do que se escreveu até aqui, no que diz respeito à categoria de análise em questão, observou-se a maneira comprometida com que Dalva conduzia as visitas à biblioteca. O trecho a seguir, extraído da entrevista que a pesquisadora realizou com a professora, elucida e justifica a intencionalidade, e as concepções que nortearam as atividades descritas.

“A questão da leitura... É importantíssimo, eu mesmo sou uma leitora, é..., eu falo que a leitura é até um vício pra mim (...) como eu vejo a importância da leitura na minha vida (O que eu pretendo que eles “levem” desse ano)... Olha, eu acho que o interesse pela leitura.” (D)

7ª) Apostila

No ano em que se realizou a pesquisa – 2009 – foi implantado o uso de material apostilado em toda a rede municipal. Nesta categoria, foram agrupadas as falas nas quais os alunos descreveram e comentaram o trabalho realizado pela professora frente à nova realidade, através de atividades diversas.

“Agora tem apostila né, a apostila é nosso livro de matéria (...) aí a gente já lê o texto na apostila e a gente responde no caderno. É legal a apostila, tem texto informativo... texto poético (...) a letra é grande (...). Ela (a professora)

explica detalhadamente e a gente entende bem.” (I)

“Eu não gostei da apostila, gosto de ficar escrevendo coisas no caderno (...). O bom da apostila é que eu gosto de ler texto para aprender”. (G1)

“A gente não faz nada no caderno porque tem exercício da apostila.” (G3)

“Tem interpretação de texto, tem que pontuar o texto, ver as palavras diferentes...”. (G4)

As opiniões em relação ao novo material se dividiram. A pesquisadora observou que alguns alunos mostravam-se empolgados com a novidade, uma vez que, antes da implantação, realizavam-se muitas cópias e, naquele presente momento, assim como esclareceu I e G3, somente utilizava-se o caderno para responder aos exercícios da apostila. Contudo, verificou-se que essa mesma justificativa embasava as opiniões contrárias, como se observa na fala de G1, que não aprovava a apostila porque gostava de escrever no caderno.

I avaliou positivamente o material, comentando, assim como G4, as atividades de interpretar e pontuar textos, e verificar palavras diferentes. I salientou também a variedade de gêneros textuais e a impressão com letras grandes, para ele, atrativos aos quais se somava o fato de que a professora explicava detalhadamente, o que os levava à compreensão.

De acordo com os comentários acima citados, pode-se verificar a concepção que os educandos tinham da apostila. I a classificou como o “*livro de matérias*”, ou seja, a apostila não era como um livro de histórias, com o qual se praticavam a leitura para diversão, distração (leitura fruição), mas sim um livro de estudos (conteúdos) - G1 reforça esse aspecto ao mencionar que na apostila se encontravam textos “*para aprender*”.

Os entrevistados comentaram também algumas atividades realizadas pela professora:

“Quando a opinião de um é diferente do outro... quando ela faz grupo, a gente combina né, qual resposta que a gente vai colocar e é bom né!” (I)

“Nós faz três grupos, fica uma longe da outra, a gente gosta (...). A gente gosta mais em grupo porque é mais fácil, um ajuda o outro.” (G2)

Nos trechos acima, foram feitas referências a atividades realizadas em grupos e, em ambos, observa-se a valorização da emissão de opiniões em busca das respostas e na colaboração entre os membros. Durante as observações, a pesquisadora verificou que a professora preconizava este tipo de trabalho, visando o confronto e a discussão de ideias.

“Ela chama por fileira para ler ali na frente (...) a gente treina a leitura né.” (I)

“(...) a maioria das vez ela chama todo mundo para ler um pouquinho lá na frente.” (G1)

“A leitura é assim, por exemplo, se tem seis parágrafos, ela chama seis crianças.” (G2)

Observou-se que, quando um texto era trabalhado, a professora solicitava aos alunos que os lessem em voz alta, assim como explicaram as falas de I, G1 e G2, logo acima. Sendo assim, os alunos “treinavam” a leitura; logo após, a professora lia o texto novamente e questionava os educandos sobre possíveis dúvidas quanto ao vocabulário, para daí, então, realizarem as atividades propostas pela apostila.

“A atividade que eu mais gosto de fazer é procurar no dicionário (...). Às vezes quando tem uma palavra bem diferente assim, ela fala, ela fala para a gente e aí nem precisa procurar no dicionário.” (I)

“A professora passou cinco frases para a gente e grifou algumas palavras para a gente procurar no dicionário, para ver se a gente sabia!” (G3)

“Eu acho legal atividade de gramática, ela passa tudo certinho para a gente fazer, aí ela tem vez que ela passa aquelas folha é... de quadradinho, aí ela faz na lousa, folha quadriculada, e ela vai fazendo com a gente (...) ela explica de uma forma mais diferente.”
(G2)

“A gente nem faz tanta lição de casa (...).” **(I)**

“Ela não passa muito trabalho para nós fazer.”
(G1)

“Lá na sala, quando nós acaba a lição, a professora fala para a gente ficar quieto na mesa, fazer alguma coisa, ou então pegar um gibi, desenhar, revista (...) o que eu mais gosto de ler também é jornal (...).” **(G3)**

Os alunos citaram a utilização do dicionário, atividades de gramática e a realização de trabalhos utilizando folha quadriculada. Pode-se inferir que as aulas eram dinâmicas, com propostas de atividades diversas. G3 e G2 fizeram menção à forma como a professora explicava as atividades e conteúdos, e como os ajudavam na realização de tarefas. A pesquisadora observou que, quando Dalva era requisitada pelos alunos na resolução de exercícios ou dúvidas sobre o conteúdo, a professora não lhes conferia a resposta; ao contrário, explicava-lhes novamente o conteúdo e fornecia-lhes pistas, incitando-os a encontrar as respostas.

Os relatos de I (“*A gente nem faz tanta lição de casa*”) e G1 (“*Ela não passa muito trabalho para nós fazer*”) levaram a pesquisadora a averiguar. Em conversa com a professora, soube-se que a mesma não passava muitas tarefas para casa, pois os alunos já tinham como tarefa diária, estarem preparados para a chamada oral. Já em relação aos trabalhos, devido às dificuldades relatadas pelos alunos à professora (de se reunirem em grupo, de pesquisas na internet, etc.), esta preferia utilizar as aulas de Informática para que os mesmos realizassem trabalhos das diversas matérias.

G3 destacou, ainda, mais um incentivo à leitura. Os alunos que concluíam suas atividades antes dos demais tinham à disposição, no fundo da

sala, em uma mesa, gibis, revistas e jornais (e eram convidados pela professora a fazer uso do material disponível).

Durante as entrevistas, os alunos também comentaram a produção escrita:

“O que eu não gosto, mesmo, que eu não gosto é escrever texto (...) texto daqueles grandão eu não gosto (...) eu acho que eu não tenho muita ideia porque quando eu vou lá né, eu escrevo pouco também porque eu não tenho muita ideia né(...). A reescrita é assim, ela faz assim, ela, ela lê uma história ou ela tira da apostila, aí quando ela tira da apostila a gente lê a gente mesmo, agora quando ela conta uma história é diferente (...) quando o texto é muito grande, ela coloca assim na lousa (...) eu gosto mais, gosto de escrever poesia, falar sobre a natureza...” (I)

“Eu sou ruim para escrever texto...” (G1)

“(...) que é reescrever uma história... Ela coloca umas palavra assim que não tem nada a ver com a história, aí nós inventa a história colocando as palavras que ela fala (...) única coisa é que não podia mudar a situação do problema (...). A gente aprende com a reescrita (...) a professora pega e depois entrega para a gente consertar as palavras erradas...” (G3)

“Gosto de copiar texto (...) eu gosto mais de fazer de cabeça porque é mais melhor para fazer.” (G4)

Os alunos mencionaram algumas atividades referentes à produção escrita, como produzir textos –G4 referiu como “fazer de cabeça” e I destacou sua preferência por poesia e assuntos da natureza -, e fazer reescrita de textos da apostila ou das histórias que a professora contava. Embora considerassem que aprendiam com a atividade - já que a professora devolvia-lhes os textos produzidos, apontando-lhes os erros a serem corrigidos -, não valorizavam tais atividades; os relatos de I, G1 e G4 confirmam esta proposição, já que os alunos afirmaram não gostar de produzir textos.

A professora, embora não ciente das abordagens feitas por seus alunos durante as entrevistas, quando entrevistada, comentou acerca da produção textual:

“Na apostila não tem a questão de reestruturação de texto, de correção de texto, então esse semestre agora, eu estou pretendendo voltar de novo ao meu trabalho mesmo de reestruturação semanal de texto, porque eu percebo que ano passado, nessa época, se eu fosse comparar uma sala com a outra, eles já tinham melhorado muito, por causa desse trabalho que era feito, mais intensivo em cima disso, sabe, de analisar textos já prontos, bons autores, de “vamos verificar, vamos agora usar o texto desse autor como base pra gente fazer o nosso”.” (D)

A professora afirmou que a apostila havia alterado seu planejamento dos conteúdos e a forma de conduzir as aulas; sentia a necessidade de recorrer a um trabalho que era realizado nos anos anteriores, a fim de melhorar o contato dos alunos com bons textos, como base para a própria produção.

Dalva, em sua entrevista, afirmou não ter se sentido à vontade com a implantação do material apostilado. Os trechos a seguir evidenciam essa questão:

“Este ano eu estou sentindo bastante dificuldade, que é o primeiro ano já em vinte anos de magistério, que a gente está utilizando o método apostilado (...). A gente tinha mais autonomia (...). Enquanto as outras professoras estão lá na página 50 eu ainda estou na 20, porque eu quero usar o mesmo jeito que eu fazia, não quero dar a resposta pronta (...). Um exercício que se fosse pra eu bater, eu ia fazer quatro ou cinco folhas, eu fiz uma, mas é porque eu fico lá “vamos ler, vamos tentar interpretar o problema, tenta fazer sozinho primeiro”, e passo, e corrijo, então esse ano eu estou sentindo bastante dificuldade. Eu gosto de trabalhar coisa diferente. É complicado, ela (apostila), é bem fechada, a gente percebe que é bem tradicional (...).” (D)

Vale ainda ressaltar que, na época em que se procurou por professoras que contemplassem o objetivo da pesquisa (como exposto no capítulo 3 deste trabalho), apesar das diversas indicações, houve muita dificuldade em encontrar a professora sujeito da pesquisa. Diferentemente de Dalva, muitas das professoras indicadas, devido à implantação do material apostilado, abriram mão dos projetos de leitura e escrita com os quais trabalhavam, e que lhes conferiram as indicações.

8ª) Língua Portuguesa

Nesta categoria, os alunos entrevistados comentaram sobre a matéria, a avaliação aplicada e a sua importância.

“Eu gosto de Português, acho difícil (...).” (I)

“Em Matemática é uma beleza, mas Português eu acho ruim, só tiro nota baixa. As aulas de Português dela são diferentes”. (G1)

“A gente gosta de Português, as aulas dela são diferentes, ela passa muito mais coisa e cada dia tem uma coisa nova.” (G2)

Considerando os trechos acima como uma amostragem da opinião dos entrevistados, pode-se inferir que os alunos tinham diferentes preferências em relação às matérias, o que é comum a qualquer sala de aula. I afirmou que embora achasse difícil, gostava de Português; já G1 disse que preferia Matemática. Contudo, tanto G1 como G2 ressaltaram a prática pedagógica da professora Dalva, afirmando que as aulas da docente eram diferentes (das demais professoras das quais foram alunos), fazendo referência às diversas atividades propostas pela professora.

“Eu acho que Português é importante para nós aprender a ler, escrever, né.” (I)

“Eu acho importante porque se não tivesse Português não ia saber ler (...). Eu acho que é para ter um futuro melhor (...).” (G1)

“As aulas de Português são importantes para a gente aprender mais as coisas, a ler (...).” (G2)

“É importante saber Português (...) é muito difícil falar certo, eu aprendi com a professora a falar certo porque eu falava tudo errado (...).” (G3)

“É importante saber as coisas de Português (...). Uma criança que não aprende ler e escrever fica na rua, sai da escola e vira bandido, vira perigoso, como minha mãe diz: “puxa carroça.”. Como você vai fazer uma entrevista sem saber as coisas?” (G4)

Os trechos de fala destacados acima elucidam a importância que os alunos davam ao conhecimento dos conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa. I, G1, e G2, revelaram que era através desta matéria que se aprendia a ler e a escrever. G3 foi além, ressaltando as dificuldades de nossa língua, e referindo que, por intermédio da professora Dalva, aprendeu a falar corretamente. Indivíduos de uma sociedade grafocêntrica, G1 e G4 abordaram a importância que se dá aos indivíduos alfabetizados - para G1 era importante aprender a ler para se ter um futuro melhor e, para G4, quem não lesse e escrevesse ficava na rua, tornando-se bandido ou então “*puxava carroça*”, no sentido de que não obtinha um bom emprego.

Quanto à avaliação, os alunos comentaram:

“(...) toda prova coloca um texto, aí ela faz pergunta sobre o texto (...) aí depois vem a gramática.” (I)

“Na prova ela deixa a gente bem calmo (...).” (G1)

Através do comentário de I sobre a estrutura da prova, observa-se o que a professora cobrava, em suas avaliações, interpretação de textos e gramática. Já G1 valorizou outro aspecto – a calma transmitida aos alunos pela professora, durante a avaliação.

Durante a entrevista, os educandos também fizeram referência à utilização dos conhecimentos adquiridos:

“Você consegue entender o que está falando no jornal (...) aí eu já consegui ler.” (G1)

“(...) eu escrevi uma carta e mandei para minha amiga (...). A gente quer ser professora, maquiadora, médica, policial...” (G2)

“A televisão também, quando mostram negócio na tv que é para ler (...). Eu quero ser escritor de contos de fada.” (G3)

“Eu vendi um gibisinho, escrito por mim mesmo (...). Eu ajudo minha mãe ler porque ela estudou só até a segunda série (...). Quando vem carta eu vejo de quem que é...” (G4)

Ler e entender um jornal, escrever e enviar cartas, ser capaz de ler as mensagens transmitidas pela televisão, produzir e vender um gibi, ajudar a mãe que não estudou a ler as correspondências - tópicos comentados com entusiasmo, durante a entrevista, revelaram as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos da professora Dalva.

A professora, quando entrevistada fez os seguintes comentários:

“Se a gente for fazer uma avaliação individual, todos progrediram (...) ainda tem muito para caminhar...”.

Pode-se inferir que a professora reconhece os esforços de sua turma, mas não se acomoda, desejando resultados ainda melhores.

5. Discussão dos Dados

Evidenciou-se, ao longo deste trabalho, o objetivo da pesquisa em observar e analisar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais de uma professora considerada diferenciada por seus pares. A partir da escolha da professora, sujeito da pesquisa, passou-se a investigar a qualidade de sua mediação pedagógica e seus impactos na relação estabelecida entre os seus alunos e os conteúdos abordados. Os dados, como se referiu no Capítulo 3, foram coletados através de dois procedimentos: observação das práticas pedagógicas da professora Dalva, com registro em diário de campo, e entrevista semi-estruturada com os alunos e a professora.

Com base no referencial teórico adotado, compreende-se que o homem constitui-se a partir de determinantes culturais, históricos e sociais. O conhecimento dá-se através da ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o indivíduo é sujeito ativo do conhecimento; e essa relação sujeito – objeto é sempre mediada por agentes culturais, o que inclui pessoas. Desta forma, a interação com o “outro” é essencial para a constituição do indivíduo.

No contexto escolar, o professor exerce papel fundamental na maneira como o aluno apropria-se dos conteúdos abordados, uma vez que é ele o agente condutor da mediação da relação entre aluno e conteúdo; daí a relevância de seu papel e da qualidade de sua mediação, através de suas práticas pedagógicas.

Cardoso e Teberosky (1989), Smolka (1988) e Souza (2006) sinalizam, em seus trabalhos, a importância de práticas pedagógicas de qualidade para a apropriação do conhecimento por parte do educando. Em sua pesquisa, Higa (2007) aponta que a qualidade da mediação é crucial para a repercussão afetiva da relação sujeito – objeto. Grotta (2000), Silva (2006) e Tassoni (2000) afirmam que a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com determinado objeto é de natureza cognitiva e afetiva, podendo ser negativa - positivamente marcada pelas histórias de mediações por ele vivenciadas durante suas trajetórias de vida.

Em consonância com as pesquisas acima citadas, os resultados desta investigação indicam o impacto da mediação pedagógica de uma docente

comprometida com a leitura e convicta de seus objetivos, na relação de seus alunos com os conteúdos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, ocorrida num ambiente favorável afetivamente. Os dados evidenciam que a professora Dalva apresentava práticas pedagógicas que valorizavam a formação do leitor, buscavam a autonomia dos educandos, propunham atividades diversas e motivadoras para a abordagem dos conteúdos.

Ao longo do período de coleta dos dados, observou-se a relação positivamente afetiva que permeava na sala de aula estudada: a primeira categoria de análise, referente à relação com a professora, evidencia essa questão, sendo possível identificar aspectos que indicam a boa relação afetiva que existia entre os alunos e a professora. A educadora mostrava-se sempre acessível aos seus alunos, tanto no que diz respeito às dúvidas em relação aos conteúdos, quanto no que se refere à exposição de ideias e à socialização de vivências por parte deles, atendendo-os com cordialidade e atenção; preocupava-se em estabelecer uma relação de confiança e respeito desde o primeiro dia de aula, estimulando a autonomia de seus alunos, com base no estabelecimento e discussão de regras. Os alunos, por sua vez, mostravam-se motivados pela conduta da professora, valorizando, em seus trechos de fala, o fato de a professora agir e falar sempre com calma, de preocupar-se em auxiliá-los na execução das tarefas – oferecendo subsídios para que alcançassem a resolução dos exercícios, e não lhes oferecendo as respostas prontas - de interagir brincando com eles, de incentivá-los mediante o erro e de considerar seus pontos de vista, permitindo-lhes (e discutindo) a exposição de suas ideias. Embora muitos relatos das entrevistas realizadas com os alunos revelem a caracterização da professora, como exigente e “brava”, em nenhuma fala esta caracterização é assinalada negativamente, sendo possível destacar, a partir da observação da pesquisadora, que os próprios alunos cobravam-se mutuamente pelo respeito às regras, o que sugere a percepção, por parte dos educandos, de que havia momentos de descontração, como também os que exigiam concentração.

Neste sentido, Tassoni (2001) realizou um estudo a partir da observação e das análises das interações entre professor e aluno em sala de aula, destacando a dimensão afetiva no processo de apropriação da linguagem escrita. Segundo a autora:

“O professor, pela sua postura, pode atuar de modo que amenize os efeitos desastrosos de sentimentos e emoções que desgastam e exigem grande mobilização, como a ansiedade, o medo, a frustração. A atuação pedagógica pode reduzir ou até eliminar esses sentimentos, possibilitando a canalização de um sentimento positivo para o campo da cognição.” (TASSONI, 2001, p.236)

Dessa forma, é possível afirmar que os alunos da professora Dalva, inseridos num contexto positivamente afetivo, permeado pela admiração dos alunos em relação à docente, mostravam-se sujeitos seguros para se exporem oralmente e para discutirem e defenderem suas opiniões; não temiam errar, durante a realização das tarefas, mostrando-se sempre empenhados e motivados em participar das aulas e das atividades propostas, demonstrando, através de atitudes de disciplina, o respeito às regras previamente discutidas e estabelecidas por eles e pela professora - o que se reflete diretamente, assim como verificado por Tassoni, no processo de apropriação da linguagem escrita.

O cenário observado caracterizava-se por uma relação educador-educando permeada pela discussão dos pontos de vista e estabelecimento conjunto de regras. As crianças, motivadas pela oportunidade de consideração de suas falas, mostravam-se participativas, seguras e colaborativas, no sentido de que a professora dificilmente precisava intervir para conseguir ser ouvida, durante os momentos de explicação dos conteúdos. Smolka (1988) salienta que “em termos pedagógicos (...), o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam matéria – prima no processo de alfabetização” (p.99); sendo assim pode-se inferir que os alunos da professora Dalva contavam com um importante requisito para a apropriação da leitura e escrita.

De acordo com Leite (2010):

“No caso da mediação pedagógica, logo ficou claro (...), que a dimensão afetiva não se restringia às chamadas relações *tête-à-tête* entre professor e aluno. Percebemos que todas as decisões assumidas e desenvolvidas pelo

professor em sala de aula produziam impactos de natureza afetiva na subjetividade dos alunos, mesmo nas situações em que o professor não estava fisicamente presente.” (p.47)

Neste sentido, o autor identifica a escolha dos objetivos e conteúdos do ensino, dos procedimentos e atividades de ensino e dos procedimentos de avaliação como sendo decisões tomadas pelo professor, ao planejar suas aulas, que inevitavelmente produzem repercussões afetivas, positivas ou negativas, nos alunos.

Os dados da presente pesquisa revelam que os alunos apreciavam as atividades propostas pela professora Dalva em sala de aula, ressaltando que a professora sempre propunha algo diferente para a realização das atividades e do trabalho com os conteúdos. Smolka (1988), neste sentido, adverte:

“Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita.” (p.17)

Dessa forma, observa-se, através dos dados, que a professora Dalva, além de não submeter seus alunos a um ensino rígido, propunha atividades diversas, as quais eram bastante valorizadas pelos alunos, como: procurar palavras no dicionário, verificando seu significado e sua correta ortografia; utilizar-se da guirlanda (classificada como a terceira categoria de análise deste trabalho), como um recurso de organização e de tópicos possíveis de serem solicitados numa avaliação; ler em voz alta, seguido pela leitura da professora, sendo possível verificar a maneira correta de ler, e desenvolver a própria leitura; participar do culto à bandeira (também classificado como categoria – 5ª – de análise desta pesquisa), que embora fosse um projeto coletivo de toda a escola, era encarado pela professora como uma oportunidade de interdisciplinaridade e de pesquisas no laboratório de informática; trabalhar em grupo, considerado pelos alunos, de acordo com os dados, como uma oportunidade de discussão e aprimoramento de ideias, com base na ajuda

mútua. Evidencia-se, portanto, que os conteúdos eram focados de forma dinâmica, o que encerrava um grau de inovação e diversidade das atividades, gerando entusiasmo e motivação para os alunos em realizá-las.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (MEC, 1997), o critério utilizado para se estabelecer o que deve ou não ser ensinado deve-se pautar apenas no sentido de que tenham utilidade para abordar os conteúdos. Dessa forma, entende-se que a importância não está no tipo de atividade que se propõe, mas sim na intencionalidade que tal proposição encerra. Camargo (1994) adverte que “na sala de aula, ensinar – aprender a ler e a escrever, vem se transformando em atividades (...) que se caracterizam pela imediatez, ou seja, esgotam-se em si mesmas” (p.40). Portanto, pode-se compreender que as atividades propostas pela professora Dalva - basicamente as mesmas propostas no modelo tradicional de alfabetização, no qual a escrita era entendida como uma representação da linguagem oral, e ler e escrever eram entendidos como ato de codificação e decodificação – carregavam a intencionalidade das suas concepções, consoante com a ideia do indivíduo como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, com base nos dados, pode-se inferir que a professora Dalva, através da sua maneira de conduzir o trabalho com os conteúdos e de relacionar-se com as crianças, não desenvolvia práticas aversivas em sala de aula, como a chamada oral, por exemplo. Evidencia-se que os alunos mostravam-se bastante motivados com este evento, solicitando serem chamados, mesmo cientes de que se tratava de um modo de avaliação. A atividade era realizada com a intenção de corrigir possíveis problemas na linguagem oral e nas maneiras de falar, bem como para averiguar o estudo dos conteúdos. No entanto, todas as intervenções da docente se davam de um modo muito respeitoso e tranquilo, num tom de sugestão; de acordo com os alunos, a professora fornecia pistas, tentando mantê-los calmos, e, caso o aluno errasse, apontava-lhe o erro e oferecia-lhe a oportunidade de estudar mais. Dessa forma, incentivava-se o hábito de estudo diário, pois não se sabia que aluno seria chamado à frente da sala.

Possenti (2004) pontua a importância do ato de corrigir, ressaltando a maneira que se utiliza para tal fim, afirmando que “no processo de aquisição

fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigos, etc.” (p.37) Dessa forma, as práticas da professora Dalva permitiam aos seus alunos a reelaboração de suas produções através da maneira respeitosa com que esta apontava e concebia o erro.

Além das diversas atividades acima citadas, vale ressaltar que a professora tinha o dever institucional de trabalhar com o material apostilado, implantado na rede municipal de ensino, no ano de realização desta pesquisa. De acordo com trechos das entrevistas dos alunos e da professora, a organização da apostila de Língua Portuguesa dava-se, invariavelmente, com a apresentação de um texto (criticado pela docente, já que em sua maioria, tratava-se de ‘textos adaptados para fins pedagógicos’), seguido pela atividade de interpretação deste texto e a gramática subjacente.

A professora revelou não se sentir à vontade com a implantação do material apostilado, uma vez que este havia alterado a forma como planejava os conteúdos e conduzia as aulas:

“A gente tinha mais autonomia (...) eu quero usar o mesmo jeito que eu fazia, não quero dar a resposta pronta (...) eu gosto de trabalhar coisa diferente”. (PROFESSORA DALVA)

Como a professora preconizava atividades que incitassem seus alunos à busca das respostas, através do confronto e discussões de ideias em grupo, referiu que, em comparação às demais docentes, encontrava-se sempre atrasada em relação às páginas já trabalhadas da apostila. Evidencia-se que, embora essa questão a incomodasse, o fato não refletiu no abandono de suas concepções e de seus projetos; ao contrário: a educadora, quando entrevistada, por diversas vezes assinalou a importância de retomar projetos deixados à margem devido à implantação do novo material, especialmente no que se referia à condução do trabalho referente à produção escrita. A produção de textos, como indicam os dados, não era uma atividade muito valorizada pelos alunos; a docente atribuía à apostila essa desvalorização, acreditando que, através da proposição de seus projetos de produção textual, os alunos seriam mais motivados a escrever, melhorando seu envolvimento com a escrita.

Geraldi (2004) postula que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.” (p.40) Ao analisar as práticas pedagógicas da professora Dalva, pode-se afirmar que a docente sempre esteve convicta de seus objetivos, o que se evidencia pelo fato, revelado através dos dados, de ela refutar a utilização da apostila e inquietar-se com a incompletude do trabalho, buscando alternativas que a permitissem desenvolver plenamente seus projetos de leitura e de escrita.

Um dos dados relevantes da pesquisa diz respeito à qualidade da mediação da professora Dalva para a formação do leitor. Segundo Grotta (2001):

“(...) se a escola não está contribuindo para a formação de leitores, pode-se dizer que não está cumprindo uma de suas funções primordiais, que reside no ensino da leitura e da escrita, bem como na inserção dos sujeitos nas redes sociais de comunicação escrita. Isso porque é por intermédio da leitura que as pessoas têm acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, buscam informação, ampliam sua visão de mundo e têm a possibilidade de exercer a cidadania de maneira consciente e crítica.” (pp. 130-131)

De acordo com os dados coletados, a professora Dalva utilizava parte do tempo de visitação semanal dos seus alunos à biblioteca para desenvolver um projeto por ela criado, de contação de histórias. A professora caracterizava-se, incorporando uma personagem – Dadá, a contadora de histórias - ora narradora da história, ora personagem; os demais personagens eram caracterizados por pedaços de tecidos. Dadá envolvia as crianças num aquecimento, cujo objetivo era preparar os olhos, os ouvidos e o coração para a história a ser contada e, a partir disto, iniciava a dramatização.

Silva (2006), num trabalho de pesquisa com jovens de, aproximadamente, dezesseis anos, objetivando conhecer, nas oportunidades de leitura que a escola oferece, o que fica marcado como significativo e como experiência de leitura para o aluno, apresenta-nos a história de um garoto, o

qual afirma que “o livro que você faz uma atividade diferente fica mais marcado” (p.265). Em consonância à afirmação do sujeito da pesquisa de Silva, os alunos da professora Dalva, em sua grande maioria, caracterizam o projeto de leitura como a atividade mais significativa para eles. Neste sentido, pode-se inferir que a constituição do indivíduo como sujeito leitor perpassa experiências que apontam a qualidade da mediação como um elemento relevante neste percurso, assim como constatou Higa (2007) em seu estudo.

Oliveira (2002) admite, em seu trabalho, que “ainda hoje a escola trabalha a leitura de forma que prevaleça a idéia de que ela seja entendida como trabalho e não como fruição”. (p.39) No que diz respeito ao projeto de contação de histórias da professora Dalva, os dados indicam que não havia forma de cobrança ou avaliação. De acordo com a professora:

“(…) a intenção é o que... sem aquela coisa assim, ah eu vou contar uma história agora vamos conversar, ‘moral da história’, sem isso, a minha intenção é (...). Eles vivenciando isso (...). Eu viajo, e eles entram junto comigo.”
(PROFESSORA DALVA)

Ao analisar a prática desenvolvida pela professora Dalva, com base nos trechos de fala dos alunos entrevistados, evidencia-se que, através das atividades da contadora, traziam-se implicitamente à tona, os valores morais subjacentes às histórias contadas; sua maneira de contar envolvia e motivava os alunos, despertando-lhes a admiração e a imaginação – os alunos revelavam que sentiam vontade de, assim como Dadá, contar histórias; e o projeto incitava os alunos à leitura, que buscavam pelas histórias contadas, ou por outras, do mesmo gênero. Dessa forma, corrobora-se a ideia de Grotta (2001) de que “não é pressionando o aluno a ler que ele aprenderá a gostar e a perceber sentido na prática de leitura”. (p.149)

Em seu trabalho, Tassoni (2001) afirma que “práticas pedagógicas mais democráticas, nas quais o aluno tem opções e autonomia, podem contribuir satisfatoriamente para a relação aluno-escrita”. (p.248) Em acordo com essa ideia, além dos dados (já abordados anteriormente) que indicam que a sala de aula estudada marcava-se por ser um espaço de discussão dos pontos de

vista, estão aqueles que indicam que o projeto de contação despertava em alguns alunos a vontade de escreverem histórias para serem contadas. Pôde-se verificar que a professora Dalva não reservava um tempo de sua aula para desenvolver tal atividade; contudo, aos alunos que lhe exprimiam o desejo de realizá-la, oferecia-lhes respaldo na condução da produção. Segundo Smolka (1988):

“(...) a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos -, criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.” (p.80)

Os dados ainda revelam que, a partir da prática de contação, a professora desenvolveu outra atividade, visando à expressão escrita de seus alunos, oferecendo-lhes um caderno no qual, semanalmente, um aluno elaborava comentários acerca da história contada por Dadá, os quais não eram avaliados pela professora com atribuição de notas, mas tinham o propósito de verificar os erros recorrentes na escrita e a capacidade de expressão de seus alunos. Pode-se compreender, neste sentido, que a partir de uma prática de leitura significativa aos alunos (a contação de histórias), a professora propunha uma atividade envolvendo a produção escrita.

Evidenciou-se, ao longo do processo de coleta dos dados, que a professora caracterizava-se como uma leitora ávida, o que refletia diretamente em sua prática pedagógica. Os dados da pesquisa indicam que todos os dias, após o intervalo, ela lia um livro, ou partes dele, em voz alta para os alunos. A leitura compartilhada, como nomeou a professora, e que se configura como a quarta categoria de análise deste trabalho, caracterizava-se como mais um momento de leitura-fruição, no qual a professora selecionava, para a leitura, textos de autores que considerava de qualidade. Os alunos valorizavam muito esta prática, referindo-se nas entrevistas à maneira “bonita” como a professora lia, bem como caracterizando a atividade como um momento de se esquecer

das matérias e se acalmar da agitação do intervalo. Grotta (2001) ressalta que “a figura do professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores” (p.148).

Outra ferramenta, utilizada pela professora Dalva no processo de constituição de seus alunos como sujeitos leitores, consistia no fato de deixar à disposição, em uma mesa, no fundo da sala, gibis, revistas e jornais; quando os alunos concluíam algum trabalho e necessitavam aguardar a conclusão por parte de outros colegas, eram convidados a fazerem uso desse material.

Como a escola dispunha de biblioteca, os alunos realizavam o empréstimo semanal de livros. A partir disto, eram convidados pela professora a irem à frente da sala apresentar o livro lido, de forma a despertar nos colegas a curiosidade de lê-lo; dessa forma, deviam fornecer informações acerca da produção do livro (editora, ilustrador, autor) e um resumo da história, sem revelar o seu desfecho. Essa prática revela mais uma forma de incentivo à leitura e à expressão oral das crianças; é possível, dessa forma, afirmar que a professora Dalva promovia o *circuito do livro*, segundo Fonseca e Geraldi (2004):

“(...) além da atitude do professor na condução dessa prática, o fato de os livros circularem entre os alunos cria no microcosmo da sala de aula “o circuito do livro””. (p.113)

Geraldi (2004) postula ainda:

“(...) a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc.” (p.98)

Entende-se, portanto, através dos exemplos acima expostos, que a qualidade da mediação, realizada pela professora Dalva, foi determinante para favorecer a constituição do hábito da leitura em seus alunos.

É importante ressaltar que numa sociedade grafocêntrica, como a nossa, é inevitável que o indivíduo que não se aproprie da leitura e da escrita, em suas práticas sociais, seja culturalmente marginalizado. Neste sentido, os alunos entrevistados indicaram, com entusiasmo, a importância e a satisfação pelo fato de saberem ler e escrever. Ler e entender um jornal, escrever e enviar cartas, ser capaz de ler as mensagens das propagandas televisivas, produzir e vender gibis, ajudar parentes analfabetos nas atividades cotidianas que exigem a leitura – tópicos pontuados pelas crianças, que revelaram as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos da professora Dalva.

Desta forma, evidencia-se que, além da necessidade da mediação para o bom desenvolvimento do educando, há que se considerar a qualidade desta mediação, pois nos momentos das inter-relações, ou seja, nos momentos de trocas, acontecem os processos de internalização da aquisição dos conhecimentos, que modificam as ações externas dos sujeitos envolvidos, transformando-as de interpessoal para intrapessoal.

A mediação pedagógica, caracterizada por seu caráter sistematizado e intencional, confere ao professor papel de destaque nos processos de aquisição de conhecimentos, vividos pelos alunos. Portanto, como aponta Di Nucci (2001), “é preciso que esse professor seja um sujeito reflexivo, que esteja sempre avaliando suas ações como profissional e cidadão.” (p.81) Freire (1996) corrobora esta ideia:

“(...) não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.” (p.101)

Leite (2010), no mesmo sentido, salienta que “a maioria das intervenções de um professor alfabetizador, no trabalho com os alunos, é de natureza político – ideológica, na medida em que reflete suas concepções de homem, de sociedade, de educação, de cidadania, de escrita e do próprio papel da alfabetização no processo de constituição dos cidadãos.” (p.22)

Portanto, evidenciou-se, ao longo deste trabalho, o comprometimento da professora Dalva com sua tarefa de ensinar, buscando por práticas que estimulassem seus alunos à autonomia e à produção do conhecimento. Convicta em suas concepções, a professora assume as responsabilidades que a posição lhe confere, e não desanima frente aos desafios:

“Sempre eu falo que eu sou uma sonhadora até hoje, eu tenho ilusão ainda, os outros falam que a gente sonha demais, eu ainda acho que como professora eu posso estar fazendo alguma coisa diferente para os meus alunos (...). A minha sala é sempre considerada a sala que tem mais autonomia (...) se a gente for fazer uma avaliação individual, todos progrediram, mas ainda temos muito para caminhar.” (PROFESSORA DALVA)

6. Considerações Finais

A partir da análise da prática pedagógica de uma professora no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, considerada positivamente diferenciada por seus pares, evidenciou-se, ao longo deste trabalho, a importância da mediação pedagógica, bem como da qualidade desta mediação, na forma como os alunos se relacionam com os conteúdos de ensino e se apropriam do conhecimento. Portanto, o professor exerce papel fundamental no desenvolvimento de seus alunos, uma vez que se configura como o agente mediador da relação aluno–conteúdo.

Autores como Freire (1983, 1986), Geraldi (1997) e Leite (2001, 2010), postulam que toda prática de ensino envolve uma opção político – ideológica, que implica a compreensão e a interpretação que o educador possui da realidade. Contudo, não se pode negligenciar o fato de que as práticas do professor estão relacionadas à sua formação, evidenciando-se a importância e a urgência em (re)avaliar como se têm formado os educadores.

Refuta-se a ideologia liberal de que um bom professor depende de um dom inato. Faz-se importante considerar que a falta de infraestrutura das escolas é um fator relevante na condução do trabalho pedagógico; da mesma forma, a constante desvalorização e desfiguração do trabalho do professor, têm levado esses profissionais a assumirem várias salas, em diferentes horários, não lhes restando tempo para atualizarem-se. Sendo assim, em consonância ao trabalho de Higa (2007), assume-se que determinantes históricos e sociais refletem diretamente nas práticas pedagógicas do educador.

Ressalta-se que os dados desta pesquisa revelaram a boa qualidade da mediação de uma professora que, através de suas práticas pedagógicas, valorizava a formação do sujeito leitor, contribuía para a autonomia dos educandos e propunha atividades diversas e motivadoras para a abordagem dos conteúdos; contudo, faz-se importante, no contexto educacional brasileiro, que práticas como as da professora Dalva não sejam isoladas.

Disto decorre a importância de projetos coletivos em que os docentes planejem e desenvolvam suas práticas, em torno de diretrizes comuns. Segundo Leite (2010):

“Esse esforço extrapola a dimensão pedagógica, envolvendo aspectos de natureza político – institucionais, que dizem respeito ao processo de tomada de decisão na escola: quem tem o poder e como as coisas ocorrem”.
(p.49)

De acordo com o autor, um dos maiores desafios da escola é a construção de formas de funcionamento participativo por parte dos educadores envolvidos de maneira efetiva com o trabalho educacional na instituição. A proposta de uma organização coletiva ultrapassa mudanças de natureza burocrática, envolvendo valores relacionados com as concepções de escola, de trabalho, de relações interpessoais e de autoridade. Postula, assim, que assumir o objetivo de formar os alunos como leitores e produtores de texto competentes, implica, necessariamente, no envolvimento de todas as instâncias institucionais no desenvolvimento do trabalho de forma coletiva.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, reafirma-se, portanto, a importância de um projeto político pedagógico da instituição que valorize a ‘voz’ dos alunos e a formação do indivíduo leitor; os dados indicam que a ação isolada de uma professora foi crucial no envolvimento dos alunos com os conteúdos abordados na aula de Língua Portuguesa e na sua constituição como leitores, mas tal proposta implica na continuidade do trabalho.

Conclui-se, diante desta investigação, que se faz urgente um compromisso coletivo de todos os agentes envolvidos na esfera educativa, na busca conjunta de melhores alternativas de trabalho, valorizando as práticas sociais de leitura e escrita e a qualidade da mediação do professor, como essenciais para o desenvolvimento de sujeitos (alunos) ativos do conhecimento. Urgência em que se reconheçam, de fato, como sujeitos históricos, de história que se (re)constrói a cada instante, em consonância à condição inacabada do ser humano.

7. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p.10-16.

AMARAL, Cíntia Wolf do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 75-98.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

BORTONI, Stella Maris. Variação lingüística e as atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 119-144.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1997, 144 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos – mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 117-126.

CAGLIARI, L. C. A Lingüística e o ensino de português. In: _____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989. p.15-49.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p.75-127.

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando...um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 47-74

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso Não é um caso**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, n. 10, p.58-78. Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

FONSECA, Maria Nilma Goes da.; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 104- 114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de Linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 59-79.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 88-103.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 127- 131.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 99-128.

GROTTA, Ellen Cristina Bapstistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 129-154.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **A constituição do sujeito leitor**: duas histórias de mediação. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. Rumo a uma tipologia dos textos. In: _____. **Escola, leitura e produção de textos**. São Paulo: Artes Médicas, 1995. p.11-19.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Lúcia Regina. Alfabetização hoje: quem tem medo de ensinar?. In: _____. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996. p. 91-134.

LAROCCA, Priscila. **Um professor no espelho**: reflexões sobre os sentidos da psicologia na prática docente. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LAROCCA, Priscila; SAVELI, Esméria de Lourdes. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 185-222.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001.

_____. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: _____. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-45.

_____. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. Em: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 15-74.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian. Pontuando e contraponto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 131-182.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 185-226.

LEITE, Lúcia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p.17-25.

LOPES, Harry Vieira. Linguagem, língua, texto: a ação humana. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **O currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: CENP – Projeto Ipê, 1991, p. 19-30.

LUDKE, Marli e ANDRÉ, Menga E. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 201-235.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 239-266.

MATOS, Heloísa A. V. de. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 155-183.

MOLINA, Alexandra da Silva. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sócio-interacionista. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 261-311.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 147-160.

OLIVEIRA, Laís Pereira de. **A prática da leitura na biblioteca e suas relações no processo de alfabetização dos alunos da primeira série do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 26-38.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Lingüística**: objetivos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003. p.14-24.

PERON, Sarah Cristina. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 347-387.

POLIMENO, Maria do Carmo Abib de Moraes. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 389-407.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 47- 56.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 267-290.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar.” In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 161-199.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Desenjaulando sujeitos e palavras. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, S.P: Komed: Arte Escrita, 2001. p. 13- 16.

SILVA, Lílian Montibeller. Significação das práticas de leitura escolar sob a ótica do aluno leitor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 313-345.

_____. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, S.P: Komed: Arte Escrita, 2001. p. 253-279.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano.” In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 82-87.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez. Campinas, S.P: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. In: 26ª Reunião Anual ANPED. Poços de Caldas, 2003.

_____. O que é letramento e alfabetização. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, M.G: 1998. p.29- 59.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora:** o erro na sala de aula. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, S.P: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 223-259.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural. Campinas, S.P: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995. p. 91-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

8. Anexos

1.ROL DE CATEGORIAS

1) Relação com a professora

Definição: Os alunos entrevistados abordam aspectos positivos da relação com a professora, comparando-a às demais professoras das quais foram alunos.

I: “Ela é legal, não é tão diferente das outras. Ela é legal, ela ri com a gente, se diverte; quando tem que ficar, ela é brava.”

I: “Ela deixa... ela coloca no cantinho da lousa quem quiser ir no banheiro é só colocar o nome lá e sair; quando ela vê que está brincadeira, sai um, volta e já sai outro aí ela escreve assim: fechado; ela faz isso para não ficar interrompendo a aula né, para perguntar para ela se pode ir no banheiro ou beber água; ela faz o combinado que assim, quando a gente chega, pode sair depois das oito horas e, quando é depois do recreio, só depois das onze pra ir no banheiro. Com as outras professoras, a gente tinha que pedir, eu prefiro o jeito dela, já estou acostumado. ”

I: “Ela deixa a gente falar o que a gente pensa, ela pergunta assim –“o que você acha disso” - e a gente responde o que a gente acha e isso é bom porque a gente tem nossa própria opinião né.”

I: “Ela chega e ela faz o planejamento no canto da lousa né, aí ela fica parada assim lá na frente, quem vai percebendo já fica quietinho e avisa os outros que é para parar de conversar, quando está todo mundo quieto ela fala obrigado e faz o planejamento. ”

G1: “Eu acho que a professora é bem diferente porque ela não deixa a gente corrigir a gente mesmo, ela passa em tudo.”

G1: “Ah, ela é legal para nós, tudo que você pergunta para ela, ela responde e ela ensina direitinho. Ela gosta de brincar e sempre manda a gente fazer alguma

coisa; o único defeito dela é que ela fala muito alto, não é que ela está brava, é que ela fala alto, ela está lendo uma história e ela se empolga também, né! Teve um dia que ela falou assim que ia falar um pouquinho mais baixo porque senão as outras professoras iam achar que ela estava brigando com a gente.”

G1: “A nossa sala não é bagunçenta, as outras salas que a gente tinha era mais. Quando algum... algum menino não está prestando atenção, alguma criança não está prestando atenção, ela para e ela fica olhando, ela fica parada e não continua falando. Nas outras classes a professora falava e não dava nem para escutar, eles ficavam brincando; essa não, ela para e deixa todo mundo ficar quieto, aí ela explica. Ela só fala calma, ela conversa. Ela tem uma educação tão grande, não é qualquer professora que fala assim.”

G1: “Para ir no banheiro, só se ela estiver explicando alguma coisa que ela não deixa, mas se ela não estiver fazendo alguma coisa, pode. Tipo assim, eu quero ir no banheiro, daí pra eu não atrapalhar a aula, ela combinou de ir na hora que ela está na lousa, sem estar explicando alguma coisa. Ela é a primeira professora que faz isso com a gente. É diferente, é bom, a gente conversa sobre o que é melhor!”

G1: “O que eu gosto muito também é quando ela passa uma lição de casa ou um trabalho de História, Ciências, ela marca numa agenda para não esquecer e as outras professoras só falava assim: “ó vai ter isso”.”

G2: “Ela é diferente das outras professoras, é legal, com ela aprendi várias coisas. Quando a gente veio para cá, a gente não sabia fazer as coisas, a gente não sabia fazer um alfabeto, nós não conseguia fazer conta de dividir, essas coisas, aí ela foi ensinando a gente a fazer muita coisa.”

G2: “Eu faço menos bagunça com a Dalva, as outras professoras, elas deixavam tudo que nós queria, essa aí não deixa, ela é brava na hora que precisa ser brava e ela é boazinha também; ela fala: “eu vou passar com signo para vocês fazerem”, aí ela bate palma, por exemplo, quando a gente está fazendo bagunça, aí ela bate palma três vezes para a gente prestar atenção nela. Foi a primeira vez que encontramos uma professora que estabelecia regras, é importante colocar nossa opinião, talvez seja boa ou não. Igual planejamento, todos os dias a gente faz planejamento, a gente já está acostumado, ela coloca lá a hora pra saber a hora que é, não ficar perguntando, aí a gente olha no relógio e não precisa ficar

perguntando para ela. ”

G3: “Eu acho que a professora Dalva é diferente das outras professoras, ela conta história, é legal, faz brincadeira. Ela só é um pouquinho brava, com quem é chato ela é chata, com quem não é chato ela não é chata. Ela faz planejamento, tem uma regra que ela, você tem que ir no banheiro depois das oito, e depois do recreio, é depois das onze que pode beber água e ir no banheiro; planejamento é pra saber a hora e a aula que vai ter, é legal, aprendemos com a Dalva, dá para fazer planejamento de tudo. ”

G3: “Nós fizemos os combinados no primeiro dia de aula, concordamos com tudo porque senão ia ficar tudo bagunçado; ela pediu nossa opinião, a gente gosta porque a gente não tinha falado nossa opinião. ”

G4: “A dona Dalva é diferente das outras professoras que nós tivemos; ela conta história e as outras não conta, sem graça, ela é legal, espera os outros quando passa lição, chama atenção quando está lendo, se é outra já xinga, não espera, passa lição rapidinho – a outra passava lição na lousa, nem esperava, já estava apagando já. Ela conversa um monte de coisas, ela ajuda, não é brava, quando era outra professora, a sala era bem mais baguncenta. ”

G4: “Ela passou as regras e a gente gosta, é melhor, ela não pediu nossa opinião, mas a gente concordou e ela pede opinião com algum tipo de texto, de todo mundo, as outras professoras não perguntavam se estava bom ou não, e ela faz leitura que antes não fazia; ontem a professora substituta gritava, ela falava – “tenta fazer” – não ajudava! A nossa professora faz brincando. Nunca vi ela xingando ninguém, não grita, até o Yago que é o pior da sala, está melhorando. ”

COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:

D: “Olha, quando a gente pega uma sala de aula, é, querendo ou não, é, fica aquele professor falando assim: Deixa eu ver a sua lista? Deixa eu ver se eu conheço seu aluno? né? O professor antigo....Pra não ficar com esse... ai esse daqui falaram que vai dar trabalho, então eu já vou separar ele aqui, não sei o que esse aqui é danado, esse aqui é não sei o que. Então todo o início de ano eu procuro apagar isso da minha cabeça... eu procuro pensar assim, a minha sala vai

ser a melhor, vai ser excelente, vai ser boa, então, eu procuro colocar para mim mesmo, bastante coisa positiva, de vir já com isso positivo na minha cabeça, para, até para estar recebendo bem esses alunos.”

D: “É lógico que a gente vai melhorando, tem coisa que a gente fazia e não faz mais né... Mas eu sempre gostei de, de ter essa ligação com as crianças, de, de, de ter um relacionamento bom, de receber bem os alunos. A gente chega na classe, eu procuro, por exemplo: no primeiro dia faço um cartaz pra pôr na porta, nem que for um cartaz simples de boas vindas... Procuro fazer um, uma lembrancinha, um pirulito, um doce, sentar diferente, fazer uma dinâmica diferente, então todo o início é assim... Então eu procuro muito trabalhar aquele lado afetivo com eles. Eu vou procurando, é, deixar que eles percebam o meu jeito, como que eu sou, que eu não sou muitas vezes como eles, sabe aquele paradigma “a professora Dalva é brava, é, é, grita, ela é isso, ela é aquilo”. Pra até nessa primeira semana eu procurar trabalhar um pouco esse lado afetivo, tirar um pouco o medo que eles têm da gente, por que eles tem medo, né, muitos vem com medo “a professora Dalva é brava”.”

D: “E depois a gente, eu procuro trabalhar muito essa questão dos combinados e essa questão da autonomia, né? Por exemplo: para ir ao banheiro, eles não pedem para ir ao banheiro, porque eu penso assim: poxa vida, se eu estou com vontade de ir ao banheiro, eu não vou pedir para ir ao banheiro, eu vou ao banheiro a hora que eu estou com vontade. Então eles tem essa autonomia para ir usar o banheiro a hora que quer, então tem professora que fala assim “ai eu não vou fazer isso porque vira uma bagunça” no começo, vai virar uma bagunça, porque todo mundo - que eles não tinham essa liberdade - vai querer experimentar. Mas depois eles mesmos vão, vão se cobrando. E eu também cobro isso para eles, “olha, quando você sai para ir ao banheiro, a tarefa vai estar aí de novo, ela vai continuar aí, eu sei que tem hora que a gente quer dar uma passeada, quem que não quer? Está assistindo a aula lá, a aula está chata, não quer ir dar uma voltinha... Você vai lá, dá uma voltinha, vai tomar uma água, mas você vai voltar a tarefa vai estar aí.” Então o combinado é feito de maneira que eles possam estar tendo essa autonomia.

2) Chamada Oral

Definição: Atividade realizada todos os dias, na qual a professora solicita que alguns alunos dirijam - se à frente da sala, fazendo-lhes perguntas (individualmente) referentes à matéria, as quais devem ser respondidas em voz alta.

I: “Quando a gente está numa aula ela chama três alunos para fazer a pergunta e eu gosto de ir lá na frente, é legal. Não fico com vergonha, porque a gente vai lá toda vez; eu torço pra ir.”

I: “Ela fala assim que não é pra estudar só na prova né, é pra estudar todo dia porque é bom estudar porque aí não esquece né, aí quando vai lá na frente não erra porque ela fala que quem erra lá na frente passa vergonha né! ”

G1: “Ela chama lá na frente, aí a gente estuda em casa também, e vai ficar guardado porque a gente também estuda na hora que ela tá explicando, na hora que a gente estuda pra chamada oral e na hora da prova também”.

G1: “Nós gosta, nós fica assim: “chama eu, chama eu!”, e ela chama por número da chamada! Porque mesmo que saísse errado a gente está aprendendo porque assim, quando na prova a gente está com aquela dúvida lá, aquela dúvida que você tem mas está com medo de falar, na chamada oral você fala aquilo, aí ela fala se está certo ou não! Não tem problema se errar! Quando a pessoa está com dificuldades ela fala assim: “estuda mais que eu vou chamar você!” Daí chama a pessoa, daí se estiver certo daí não chama mais! Se for lá e errar, no outro dia ela vai chamar de novo pra estudar! Até dar certo! E também se a pessoa não sabe, aí ela fala: “vai mais devagar, tenta de novo, eu vou te ajudando” - daí ela vai ajudando. Vale ponto né! Vale ponto na prova.”

G2: “É quando a professora chama três alunos lá na frente, três ou mais, aí ela pergunta e a gente tem que responder. Ela pergunta sobre o conteúdo de matemática, de todas as matérias. Tem que estudar todo dia e tenho um pouco de medo de ir lá na frente.”

G3: “Ela faz todos os dias né, mas ela faz mais quando tem avaliação; ela vai

perguntando Matemática, Português, História, Ciências, para estudar né, para fazer a prova; ela chama o aluno com o caderno, cada dia uns quatro alunos por dia assim... A gente gosta de ir lá, a gente fica meio nervoso...Se não acerta, a gente fica triste porque se a gente acerta leva um ponto; se fica com "E" na prova, essa chamada oral pode ajudar para ficar com "S". Não estudo todo dia, só leio."

G4: "A chamada oral é tipo uma prova, de substantivo próprio... Aí tem que responder, mas não é sempre a mesma pergunta. Se a pessoa não sabe ela passa pra outro até entender; se acerta, ganha ponto e se erra, perde ponto. A gente gosta de fazer a chamada oral, já acostumamos e não dá vergonha. Tem que estudar o caderno, ler todo dia."

NÃO HOUVE CITAÇÃO POR PARTE DA PROFESSORA

3) Guirlanda

Definição: Recurso utilizado pela professora, em que os alunos fazem a cópia, exatamente como escrito na lousa, destacando itens para estudo e definições, bem como treinando a grafia das letras e-ou palavras (as linhas feitas por ela na lousa lembram um caderno de caligrafia).

I: “A guirlanda, ela é para não ficar tudo junto as coisas no caderno. Ela coloca de dia a dia uma guirlanda e aí para a guirlanda nós não faz aqueles risquinhos com varinha e tudo, nós faz para estudar mesmo. Em Matemática ela coloca os múltiplos, em Português nós coloca os verbos; é para não ficar tudo misturado e para aprender a escrever bonitinho. ”

G1: “Ela escreve assim, antes é o cabeçalho, e depois do cabeçalho ela vai colocando coisas para estudar, vamos supor: o que é verbo? Aí ela fala assim – o que são verbos? Verbos são palavras que dão... ”

G2: “A gente faz guirlanda para separar um dia do outro; a gente quando vai ter prova, a gente tem que estudar a guirlanda, por exemplo, eu coloco o que é verbo, adjetivo... ”

G3: Nenhuma citação

G4: “Se a gente faz um desenho assim, um texto, tem que ter capa, então, isso é guirlanda. Ela coloca verbo, substantivo, adjetivo, pronome, abecedário, alfabeto, ela coloca na guirlanda e depois chama na chamada oral; coloca na guirlanda para estudar.”

G4: “Ela coloca na guirlanda tudo que a gente fala na chamada oral. Ela dá uma explicação para a gente entender melhor com a guirlanda.”

NÃO HOUVE CITAÇÃO POR PARTE DA PROFESSORA

4) Leitura Compartilhada

Definição: Todos os dias, após o intervalo, a professora lê em voz alta para os alunos (um livro ou partes dele).

I: “Todo dia ela lê um pedacinho da história; ela que escolhe o livro né. O ano passado foi Contos de Andersi e Contos de Grimm, esse ano ela contou o volume dois do Contos de Grimm e mudou para um outro livro né, que também é contos de fadas, é o Novas Histórias Antigas.”

I: “A gente se diverte! É bom porque ela tem um pouquinho de tempo dela para contar para a gente né, a gente tem um tempinho que é para ela ler e a gente escutar né. Ela fala que quem quer lembrar a história, tem que olhar para o olho dela, para o rosto dela né. Todo mundo fica quietinho e escuta ela; a gente chega do recreio e já sabe que tem leitura né, porque ela faz desde o primeiro dia de aula, ela faz leituras, aí a gente é acostumado a fazer né!”

I: “Aprendemos a ficar em silêncio e a escutar também. Ela fala que quando ela..., a gente escuta ela ler... aí a gente tem mais ideias, né, e eu acho isso também.”

G1: “Nenhuma professora que eu peguei... nesse ano... é... como é que fala... lê, lê como ela lê depois do recreio; elas não lia, só ficava atrás de fazer as coisas no caderno, porque não tinha apostila. Eu acho bom ela ter colocado a leitura depois do recreio porque a gente volta agitado do recreio, aí depois ela vai lá e a gente se acalma, aí ela lê... Todo mundo presta atenção, se está fazendo alguma coisa ela vai lá e tira, tem que prestar atenção nela e esquecer da aula – ela contou uma história e aí todo mundo saiu dando risada depois... ”

G2: Nenhuma citação

G3: “Depois do recreio ela faz a leitura, se for pequenininha a leitura, ela acaba hoje mesmo, se for grande ela termina no outro dia; ela lê, a gente escuta. Eu gosto porque algumas pessoas estão com dificuldade para ler né, daí quando ela lê, daí todo mundo pode entender ela, se tiver alguma palavra difícil assim, ela fala o que significa, daí todo mundo pode saber o que é - a gente aprende palavras

diferentes! ”

G3: “Ela lê muito bem, tem palavra que a gente não sabe e fica sabendo, a gente aprende... fica sabendo o que as coisas significam... ela explica para a gente. Eu gosto porque eu não gosto muito de ler, sou melhor ouvindo.”

G4: Nenhuma citação

COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:

D: “A leitura compartilhada que eu faço todo dia, essa leitura é feita por mim, eu procuro também escolher livros bons, de bons autores, agora essa semana eu escolhi, como eu tenho um patrono, que é o Pedro Bandeira, eu escolhi várias poesias dele, porque também é um trabalho que eu faço e esse ano eu não consegui fazer, eu trabalho poesias também.”

5) Culto à bandeira

Definição: Uma rotina da escola. Às sextas feiras, todas as classes reúnem-se no pátio para execução dos hinos nacional e municipal, oportunidade em que a cada semana uma turma prepara uma apresentação referente ao patrono da sala (a sala em questão possuía por patrono o autor Pedro Bandeira).

I: “Culto à bandeira é legal assim, eu gosto também porque é um... é um tempo de falar obrigado para o nosso país né... A gente apresenta lá na frente, sobe naquela arquibancada... Não dá vergonha né porque tem mais gente com a gente!”

I: “Nós apresenta a... a gente cada um da sala tem um patrono né, não.... cada um não, cada sala né... Aí a gente, cada sala, o dia que vai apresentar, fala sobre o seu patrono ou faz... canta uma música, ou faz, lê uma poesia, entendeu? Aí a nossa não deu para fazer do Pedro Bandeira porque no nosso dia era dia da árvore, aí a gente cantou uma música sobre a natureza e a gente leu uma poesia do Pedro Bandeira. Eu acho mais legal ler a poesia do que cantar, nós ensaiamos bastante para não dar erro de leitura no dia que chegar lá; a gente escreveu a música, escreveu a poesia, aí a gente colocou em uma pasta preta né que é para as coisas do nosso patrono. ”

I: “A gente aprende a história, pesquisa o patrono lá na informática, sobre ele né... É legal e também importante saber né... para a gente pensar e ser também né, ter ideia de ser igual ele né...”

G1: “A gente não tem vergonha de ir lá porque a gente já está acostumado a apresentar lá na frente, então é a mesma coisa de estar apresentando para a gente lá na sala.”

G2: “O culto à bandeira é assim... A gente, a diretora ou alguma criança que vai apresentar, ela lê. Tem que entrar em posição para cantar o hino de Mogi Guaçu e o hino nacional, aí a gente canta e tem vez que tem a apresentação... Apresentação de poesia e sobre o nosso patrono. O patrono é tipo, é que todas as professoras tem o patrono, é tipo daqueles que tem um autor, aí a gente tem que

apresentar sobre ele quando é a nossa vez, aí a professora escolhe uma coisa, a gente ensaia, aí no dia vai lá apresentar... É bem legal!”

G3: “Nós canta o hino de Mogi Guaçu, o hino nacional, aí tem uma apresentação, chama o aniversariante... Cada dia é um professor... os alunos, nós cantamos uma música e uma poesia do Pedro Bandeira... Eu gosto porque eu aprendi muitas coisas, palavras novas e os outros alunos podem também ouvir coisas diferentes e aprender também as palavras que a gente nunca viu... E tem o patrono... que é assim, a gente faz aula só dele porque cada sala escolheu um patrono diferente, nós escolhemos Pedro Bandeira... é importante aprender as poesias, saber a vida de outras pessoas, a vida dele...”

G4: “O culto à bandeira é quando a gente canta o hino, tem uma apresentação... Esse ano a gente apresentou a poesia do Pedro Bandeira, a gente comemora alguma coisa com o patrono. O patrono é o tema da sala... a gente aprende sobre ele, a gente canta, faz poesia no caderno sobre ele... É gostoso! ”

NÃO HOUE CITAÇÃO POR PARTE DA PROFESSORA

6) Biblioteca

Definição: A visitação à biblioteca é realizada uma vez por semana, pelo período de uma aula (50 min). Os alunos recebem uma contadora de histórias (a própria professora, interpretando um papel - Dadá), emprestam livros (os quais são apresentados à sala, posteriormente), e utilizam o tempo restante para iniciar a leitura do livro emprestado.

I: “Biblioteca é assim né, ela chama a contadora de história e a contadora de história conta uma história para a gente, aí a gente pega o livro, lê um pouquinho, aí a gente sobe para sala de novo.”

I: “Eu não tenho muito livro não, mas a gente pega lá da biblioteca. Quando a gente estava na primeira e na segunda série não tinha biblioteca, sabe?! Aí eles fizeram a biblioteca ano passado, aí ela que tomava conta da biblioteca né, aí a gente podia pegar qualquer livro que quisesse...”

I: “Eu gosto de ler contos de fada – aqueles que a professora contava lá né, no ano passado; dois livros dava para o ano inteiro porque ela contava cada pedacinho um dia, e os livros que ela contava tinha várias histórias; ela gostava, aí eu comecei a gostar também, eu aprendi com ela a gostar, que é aqueles Contos de Grimm. Contos de fadas é divertido e muito diferente da realidade... não é tão engraçado mas a gente aprende também, né! Aprende a usar os ponto certo, a ler né, as letras, o jeito de usar os parágrafos na lição... Não é só para se divertir, é para aprender também. ”

I: “É legal sabe, tem o marcador de página com o nosso nome, aí ela vai entregando o marcador para ir lá emprestar o livro; um dia por ordem de chamada, um dia primeiro os meninos, outro dia primeiro as meninas e é legal assim né, porque a gente tem mais escolha de livros para emprestar...”

I: “A gente apresenta o livro que a gente emprestou da biblioteca... É assim, ela chama lá na frente aí ela pergunta qual o nome do livro, o escritor, qual a fábrica lá que fez o livro, aí ela fala para fazer um resumo do começo, do meio, menos do final... aí a gente faz, conta um pouquinho, aí ela fala assim se vale a pena pegar

aquele livro, para o amigo ficar curioso né e ir lá pegar.”

I: “É legal porque no tempo da biblioteca também a gente tem alguém para contar história para a gente também; apesar dela contar dentro da sala, ela conta lá também né! Ela conta conto de fada também, aqueles que formiguinha fala, elefantinho, elefante fala também... Eu sinto muita é... emoção. É diferente de quando ela está lendo na sala porque ela tem uns pano lá, aí ela faz de conta que o pano é o personagem da história....um dia ela conta feliz, um dia ela conta uma triste, no outro dia ela conta uma alegre... dá até vontade de contar igual a ela - uma vez ela foi lá na secretaria e a dona Elisa ficou com a gente e mandou a gente ler e eu fui escolhido...aí eu fiquei lá na frente, fui me empolgando –é legal ler lá assim!... Tem hora que ela é a narradora, tem uma hora que ela é o personagem; a gente aprende.... é que todo final tem um... um... como é que fala? É um negócio lá no final... Ah, a moral, que é ensinando a gente para que não faça errado, para que faça certo.”

I: “E ela faz assim também, desde o ano passado ela dá o caderno para a gente.... para a gente escrever sobre a história que a gente escutou da contadora, se foi legal, se foi interessante... Ela faz por ordem de chamada e quem não quiser aí vai lá pro final e quando for todo mundo... aí tem que pegar para escrever ou também pode desenhar.”

G1: “Eu gosto é quando nós vai para a biblioteca ler alguma história, pegar livro... Eu gosto de livros de terror e muitas vezes não acho lá na biblioteca, tenho bastante livro em casa, mas eu levo um diferente toda semana; eu pego um livro, aí quando eu vejo a palavra lá que eu não entendo, aí até desanimo sabe! Eu procuro no dicionário, aí vou indo, vou indo e não gosto daquele livro, aí eu enjoo dele...”

G1: “Lá na biblioteca ela faz uma apresentação lá e eu acho muito legal, eu estou até fazendo uma história que eu vou ler lá na frente.”

G1: “A gente não conhecia uma contadora de história... Parece que é verdadeira; ela pega aqueles paninho e fica assim: “ e foi, e foi”, e então parece que aqueles panos são reais; quando ela vai contar alguma história de uma cobra, uma minhoca, eu já penso que quando ela está falando assim, a gente já pensa que está acontecendo. E a gente aprende! Aprende a respeitar, a cuidar dos animais,

a dar valor na vida... no ano passado ela contou uma história que chama Meu Diário, a vó dela, a paixão pela vó dela, daí eu senti muito essa história, falava assim para a professora contar essa história porque só de ouvir eu gostei dessa história.”

G1: “A gente se emociona! Eu não gostava de história, não lia, sabe? Minha mãe pegava no meu pé, mas eu não lia! Aí quando na quarta série que era a professora Dalva parece que deu mais um incentivo pra mim ler porque a nossa vida já é como leitura porque já é uma história pra gente contar.”

G1: “Eu gosto tanto que eu vou apresentar lá na frente quando... estou fazendo a história... é sobre meu avô que ele morou na Alemanha. Eu estou montando, depois vou passar para ela e depois ela vai passar para mim e eu vou ficar lendo, lendo, depois eu tenho que apresentar para ela para ver se ela gosta, o que ela vai mudar... depois eu tenho que apresentar para eles...”

G1: “Tem um caderninho também... Eu gosto, já escrevi já! A gente escreve o que a gente gostou, se a gente entendeu... tem pergunta, aí a gente vai respondendo, daí no final tem que fazer uma ilustração.”

G2: “A gente gosta de visitar a biblioteca porque tem bastante livros, aí a gente conhece histórias diferentes, a gente conhece bastante história. Quando a gente vai lá com a professora ela..., lá na biblioteca tem um canto para a gente fazer uma leitura, então cada um senta no seu canto e ninguém fica mexendo... mas na sala não dá para fazer isso, né! E aí assim, a gente está lendo um livro, aí vamos para a sala, a professora fala: “coloca o marcador para ver onde parou naquela página e daí começar a ler de novo em casa”; aí quando a gente vai na biblioteca tem que levar o marcador e entregar para a professora para ela chamar na hora que for pegar o livro.”

G2: “A gente gosta de emprestar livro, a dona Clarice, toda vez que a gente pega um livro, ela marca o nome da gente... Eu gosto de ler Gato de Botas, Rapunzel, Contos de Grimm... contos de fada... e algumas são narrativas.”

G2: “É gostoso apresentar o livro lá na sala, nem dá vergonha, você vai lá, fala a editora do livro, você fala quem traduziu, o nome do livro, aí a professora pergunta

que história você mais gostou, quantas histórias tem, quantas leu... também não pode contar o final da história para todo mundo ficar curioso e pegar para ler.”

G2: “A atividade que eu mais gosto é a contação de história....Tem a contadora de história, ela vai lá, ela conta história... A gente não tinha conhecido uma contadora de história, foi só com a professora Dalva... As histórias que ela conta é muito legal... ela tem vez que ela inventa a história e ela fala que o vô dela que contou para ela o que aconteceu... a gente sente calmo, a gente faz o alongamento tudo - a gente esquentar os olhos para a imagem do que ela fala, o ouvido para a gente ouvir melhor o som, e o coração para a história ficar guardada. A gente aprende bastante coisa, que a gente tem que ser educado, que a gente tem que ser amigo de todo mundo, por exemplo eu lembro que ela contou uma história e eu aprendi que ninguém é perfeito... E ela falou assim que daqui alguns dias não é a contadora de histórias que vai lá ler para a gente, vai ser nós mesmo, vai lá contar para toda sala; a gente quer, dá um pouquinho de vergonha, a gente tem que escolher a história, aí a gente ensaia e aí a gente apresenta.”

G2: “A contadora de história vai lá e conta uma história para a gente, aí a professora depois vai por letra no alfabeto, ela pega, dá o caderno para alguém, para a pessoa escrever aquela história, a parte que ela gostou, porque ela achou importante... depois tem que fazer o desenho e no outro dia entregar para a professora.”

G3: “Toda quarta-feira a gente vai na biblioteca, pode pegar livro... primeiro a gente senta aqui nessa mesinha, a Dona Dadá vem aqui, aí ela conta história!”

G3: “A gente pega um livro, aí lê o livro, leva para casa, fica uma semana, aí depois traz na terça-feira... Na minha casa tem bastante livro, aí a gente pega livro aqui da biblioteca para conhecer outras histórias, conhecer poesia, conhecer outras histórias e imaginar diferente.”

G3: “Fadas, eu gosto de fadas. Tem alegria! Tem alegria, tem tristeza, tem um assim... que o super-herói salva uma mulher, assim... é super legal para você imaginar coisas diferentes, que a gente lê, aí nós mesmo pensa que está ajudando outra pessoa a ser super-herói.”

G3: “A gente vai lá na frente da sala falar sobre o livro, a gente sente vergonha...”

Ano passado eu já fui na frente, da primeira vez que eu fui eu estava com vergonha, depois foi passando eu ia... aí eu perdi a vergonha, aí agora quando ela está chamando eu peço pra ela me chamar, só que ela chama outra pessoa... por número às vezes ela chama por número, às vezes ela chama por pessoa, para ver se a gente leu a história e entendeu... para a gente contar para os alunos o que a gente entendeu... o nome do autor, da editora, nome da história..."

G3: "Ela conta história. As outras professoras contavam também, mas não contavam assim tanto como a Dona Dalva. Ela conta história para todo mundo ouvir, conta com suspense... A gente não conhecia outra contadora de história... É legal, ela faz até exercício para nós... para esquentar as mãos, né, colocar na cabeça, no olho, no ouvido, para a gente enxergar a história melhor, na cabeça para a gente imaginar, no coração para a gente guardar, e no ouvido, para a gente escutar melhor; quando ela conta a história parece que nós vai para outro mundo, numa cidade bonita... É outro mundo, a gente pintou lá, desenhou lá no caderno, muito legal!"

G3: "É importante ouvir história porque assim dá para nós... nós ouve a história e quando nós crescer pode contar para os nossos filhos, netos, todas as histórias que ela contou... nós ouve que contam para a gente, sempre guarda nas nossas mentes para contar para as outras pessoas... Eu aprendo que é muito importante ler livro, nós podemos imaginar o que vai acontecer... a professora Dalva conta a história para a gente, aí quando a gente quiser escrever alguma história, a gente lembra a história e escrever no papel... Dá vontade de contar, de escrever história... essa vontade veio dela contando para a gente, ela contando a história né, que ela conta para a gente, dá vontade, imagina a gente querendo falar, contar história para os outros alunos... "

G3: "Quando ela conta história, eu chego em casa e fico imaginando acordada assim... A dona Dadá conta a história para a gente, aí depois a professora Dalva dá um caderninho para a gente levar para casa para contar as histórias que a gente entendeu, que a Dona Dadá contou aqui, e para a gente fazer um desenho... A primeira vez levou quem queria, a segunda vez vai ser obrigatória levar porque tem gente que não levou... aí a gente escreve o que achou da história e devolve... o que chamou mais atenção, o que a gente mais gostou, o que a gente não gostou... a gente gosta, ninguém acha chato. "

G4: "Na biblioteca, a gente pega o livro e lê... Antes a gente não gostava muito de

ler... eu estou lendo muito... Tenho bastante gibi só, em casa, para ficar lendo... agora que eu comecei a gostar de livro, essas coisas, que eu vi a professora lendo, aí eu achei mais legal do que antes, antes nenhuma escola, nenhuma professora lia nada; gosto de histórias, e texto informativo!”

G4: “Eu li sobre o Gato de Botas e eu apresentei... Você tem que falar quem desenhou, quem escreveu... é isso... qual o nome do autor, menos o final.”

G4: “Ela conta história, é a primeira vez que a gente conheceu uma contadora de história. Depois a gente tem que colocar no caderno o que a gente achou da história... no começo era quem queria, agora todo mundo tem que fazer. A gente aprende algumas coisas, histórias diferentes.”

COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:

D: “A questão da leitura... É importantíssimo, eu mesmo sou uma leitora, é..., eu tenho um vício, eu falo que a leitura é até um vício pra mim, então, como eu vejo a importância da leitura na minha vida, na maneira que eu me exponho, até na minha, na questão profissional... me dar bem em relação a minha profissão, eu vejo a importância que a leitura fez pra isso pra mim. Uma das coisas que eu mais gosto de fazer no meu lazer, para relaxar, é ler. A questão da biblioteca (*a apostila*) não atrapalhou, porque foi colocado que já era um trabalho da escola, então a gente teve a oportunidade de ter o horário da biblioteca, foi colocado no horário, então não atrapalhou. (*O que eu pretendo que eles “levem” desse ano*)... Olha, eu acho que o interesse pela leitura. Que não seja cobrado sabe, de que eles possam, a primeira coisa que eles cheguem no final do ano querendo ler mais, não porque a professora deu livro ou porque teve a aula da biblioteca, mas por conta própria eles procurarem livros, revistas, gibis para lerem.”

D: “O projeto, ele surgiu sem ter o nome de projeto. No ano passado eu ficava pensando, vários anos pensando né! - O que mais atrapalha a gente? O que eu gostaria que fosse trabalhado na escola? O que a gente poderia fazer para melhorar um pouco o que a gente acha que tem de errado? O que que eu acho que tem de errado envolvendo família, escola? Sempre eu falo que eu sou uma sonhadora até hoje, eu tenho ilusão ainda, os outros falam que a gente sonha demais, eu ainda acho que como professora eu posso estar fazendo alguma coisa diferente para os meus alunos. E eu fui pensando - o quê? O que eu gostaria, eu pessoalmente gostaria de trabalhar alguma coisa, já que eu não tenho o apoio da

família, o que eu poderia fazer para ajudar esses alunos. Porque o que eu percebia é que faltava mesmo a questão do respeito pelas pessoas mais velhas, em relação aos valores mesmo, respeitar as coisas que eles tinham né!, valorizar o que eles tinham conquistado, tanto material quanto pessoal. Então eu fiquei pensando assim, o que eu como professora, o que eu posso fazer dentro da sala de aula para ajudar nessa questão? E eu sempre fui de contar histórias né, de gostar muito de ler pra eles. Então eu pensei assim, porque que eu não posso aproveitar as histórias que eu conto, para eu trabalhar esses valores que eu acho tão importante, que eu gostaria que fosse resgatado - o amor, a amizade, o respeito? E o ano passado eu tive a oportunidade de fazer um curso, com uma contadora de histórias, e eu já contava histórias, eu já tinha feito uma vez, mas foi bem rápido, foi um dia só, e o ano passado nós tivemos três dias. E quando eu via ela contando as histórias, eu falei - Meu Deus, é isso que eu quero pra mim, é isso que eu quero, eu acho que eu descobri.... é isso que eu quero fazer, vou fazer isso para os meus alunos, porque eu fiquei encantada de ver ela fazendo aquilo, eu falei “eles vão amar”, e eu estou amando fazer isso. E ela conta com os véus, com toda a roupa... Naquela mesma semana eu já desci no centro, já comprei os tecidos, os panos, e fui fazendo a roupa, eu falei “eu tenho que fazer isso agora, não posso pensar muito, senão eu vou ficar com vergonha e não vai dar certo”. Passado quinze dias eu já comecei, então a intenção também é o que... sem aquela coisa assim, ah eu vou contar uma história agora vamos conversar, “moral da história”, sem isso, a minha intenção é o que? Eles vivenciando isso, porque vai ficar guardado lá, uma hora isso vai aparecer, ou numa atitude deles, sabe é uma pretensão que eu não vou poder avaliar esse ano. Isso daí vai ser daqui dois anos, três anos, sabe numa atitude que eles forem ter com um colega deles e lembrarem daquilo, dessa história, disso tocar neles, porque se tocou, vai ficar guardado. Eu viajo, e eles entram junto comigo.”

D: “Eles vêm na biblioteca semanalmente, eles pegam o livro da biblioteca, agora eles também vão na frente, na classe, contar sobre o livro, não contar a história como a história é, eu procuro fazer de maneira que eles sintam tá...porque senão fica uma coisa muito chata também né, de eles estarem contando o livro que eles leram, o que que eles gostaram, porque que eles indicam aquele livro para o colega, que é a maneira de eu estar avaliando até a parte oral deles também né. Então você percebe que eles relacionam, mesmo sem eu ter falado sobre aquilo, parado pra falar sobre aquilo, eles relacionam com as atitudes que eles têm.”

7) Apostila

Definição: Neste ano (2009), foi implantado o uso de material apostilado em toda rede municipal. Os alunos descrevem e comentam a condução do trabalho realizado pela professora frente à nova realidade, através de atividades diversas.

I: “Agora tem apostila né, a apostila é nosso livro de matéria, aí nós não precisa mais usar a lousa né para por no caderno, aí a gente já lê o texto na apostila e a gente responde no caderno. É legal a apostila, tem texto informativo... texto poético... é bom né porque até minha mãe achou legal porque a letra é grande... A gente lê o texto e faz as perguntas, a parte de gramática... e a professora que explica... Ela explica detalhadamente e a gente entende bem, se tem dúvida é só ir lá perguntar; quando a gente está fazendo exercício também é só ir lá perguntar, ela dá uma dica, uma dica mais próxima da resposta né; é bom porque a gente se esforça para conseguir chegar na resposta né, e ela dá uma ajudinha, uma empurradinha, né!”

I: “Quando a opinião de um é diferente do outro... quando ela faz grupo, a gente combina né, qual resposta que a gente vai colocar e é bom né!”

I: “Ela chama por fileira para ler ali na frente, cada parágrafo é alguém, isso é bom também porque a gente treina a leitura né!”

I: “A gente nem faz tanta lição de casa. Na semana da prova ela, ela até escreve lá embaixo – estudar – aí fica para casa estudar. Aí quando a gente num...quando a gente não tem lição, quando a gente está livre, quando a gente termina todas as matérias né, aí ela passa mais lição, aí quando não termina fica de lição de casa para terminar o que a gente não fez.”

I: “A atividade que eu mais gosto de fazer é procurar no dicionário; esse ano tem mais coisas para procurar no dicionário... Aparece lá qualquer texto que tem lá, aí nas questões lá, aí ela fala assim – “procure esta palavra no dicionário” – aí nós vai lá pegar o dicionário. Às vezes quando tem uma palavra bem diferente assim, ela fala, ela fala para a gente e aí nem precisa procurar no dicionário, mas quando eu estou lá em casa, eu tenho dicionário e aí eu escuto alguma palavra diferente,

aí vou lá procurar no dicionário.”

I: “O que eu não gosto, mesmo, que eu não gosto é escrever texto. Nem tanto né, mas poesia assim... é frase, eu gosto, mas texto daqueles grandão eu não gosto. Às vezes ela manda fazer uma reescrita né, ela lê uma história, tira da apostila e manda a gente reescrever do nosso jeito né e eu não tenho muita ideia sabe! Ah... eu acho que eu não tenho muita ideia porque quando eu vou lá né, eu escrevo pouco também porque eu não tenho muita ideia né... A reescrita é assim, ela faz assim, ela, ela lê uma história ou ela tira da apostila, aí quando ela tira da apostila a gente lê a gente mesmo, agora quando ela conta uma história é diferente... Uma vez ela estava contando um livro, era O Cego que não era Bobo, é, era essa história, aí ela mandou a gente reescrever, ela leu aí ela deu uma folha para cada um e reescrever do nosso jeito, só que a mesma história, e a mesma situação do problema, e quando o texto é muito grande, ela coloca assim na lousa – situação do problema - que é o principal da história... Isso acontece uma vez por semana, ela faz sempre uma vez por semana. Quando é para escrever sobre outra coisa, falar sobre o que eu quiser, eu gosto mais, gosto de escrever poesia, falar sobre a natureza; ano passado nós até fez um concurso né na minha sala!”

G1: “Eu não gostei da apostila, gosto de ficar escrevendo coisas no caderno, mas aí ela só faz o cabeçalho, coloca os enfeites lá e já manda para a apostila. O bom da apostila é que eu gosto de ler texto para aprender... assim... e não história.”

G1: “Ela faz isso também: quando a gente lê um texto, qualquer um, Português, Ciências, essas coisas, ela vai e chama um pouco de criança, ou ela chama menino e depois menina, mas a maioria das vez ela chama todo mundo para ler um pouquinho lá na frente.”

G1: “Ela não passa muito trabalho para nós fazer.”

G1: “Eu sou ruim para escrever texto, ainda mais quando ela conta uma história e a gente tem que reescrever; a gente presta muita atenção quando ela está lendo, aí demora e a gente esquece também. Eu gosto de escrever texto que eu quero saber!... uma história que eu já sei, que a gente inventa, sobre qualquer assunto.”

G2: “Eu acho legal atividade de gramática, ela passa tudo certinho para a gente

fazer, aí ela tem vez que ela passa aquelas folha é.... de quadradinho, aí ela faz na lousa, folha quadriculada, e ela vai fazendo com a gente. Quando a gente não está entendendo, a gente pede para ela repetir de novo, ela explica tudo de novo para a gente entender, porque ela explica de uma forma mais diferente, mais simples para a gente poder entender. Depois a gente faz os exercícios sozinhos, aí ela vai passando em cada grupo corrigindo; se não entendeu mais uma vez, ela vai lá e explica de novo, é que ela explica quantas vezes for preciso para a gente entender, umas mil vezes....”

G2: “Nós faz três grupos, fica uma longe da outra, a gente gosta; quando é de grupo tem um pouquinho de conversa, mas é só começar os exercício que todo mundo fica quieto. A gente gosta mais em grupo porque é mais fácil, um ajuda o outro, se alguém está com dificuldade, um ajuda o outro.”

G2: “A leitura é assim, por exemplo, se tem seis parágrafos, ela chama seis crianças, agora ela está fazendo diferente, ela está falando para a gente ler até o ponto final, aí é outra pessoa e vai até o ponto final, porque no início, quando começou as aulas, quase da metade não sabia ler porque gaguejava, agora só uns três alunos que não consegue muito ler, daí por isso agora nós está forçando bem na leitura porque aí todo mundo pode ler.”

G3: “A gente não faz nada no caderno porque tem exercício da apostila... Interpretação de texto... faz pergunta de texto né...”

G3: “A professora passou cinco frases para a gente e grifou algumas palavras para a gente procurar no dicionário, para ver se a gente sabia!”

G3: “Tem uma atividade que nós faz assim, que é reescrever uma história... Ela coloca umas palavra assim que não tem nada a ver com a história, aí nós inventa a história colocando as palavras que ela fala. Esses dias mesmo ela deu uma história para a gente dos Três Porquinhos, e fez a gente colocar mais palavras; a professora Dalva contou a história que ela acha dos Três Porquinhos, não do livro, a gente fez um resumo, a gente foi guardando na cabeça o que a gente lembrava, e foi escrevendo colocando mais palavras, única coisa é que não podia mudar a situação do problema e os porquinhos, os personagens que é o lobo, os três porquinhos, só isso que não podia mudar, o resto podia inventar. A gente aprende com a reescrita, a gente escreve palavras erradas aí a professora pega e depois

entrega para a gente consertar as palavras erradas, ela primeiro ela lê o texto porque tem palavras muito difíceis que nós nunca ouviu né, aí ela lê todo o texto, tem muita palavra difícil que aparece, aí ela fala para nós ler devagar que a gente consegue ler a palavra, e aí vamos treinando a leitura.”

G3: “Lá na sala, quando nós acaba a lição, a professora fala para a gente ficar quieto na mesa, fazer alguma coisa, ou então pegar um gibi, desenhar, revista. Na revista tem coisa interessante, sabe, o que acontece... o que eu mais gosto de ler também é jornal, que fala sobre o mundo, sobre o que acontece, fala sobre os acidentes, você fica informado, é mais legal ler do que assistir televisão porque a única coisa interessante na tv é o jornal né, o resto não!”

G4: “Ela não responde o exercício, ela explica de novo, fala- “lê de novo para ver se entende”... Tem interpretação de texto, tem que pontuar o texto, ver as palavras diferentes...”

G4: “Gosto de copiar texto, de ler...Eu não gosto de fazer a reescrita porque tem que.... sabe... eu gosto mais de fazer de cabeça porque é mais melhor para fazer.”

COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:

D: “Este ano eu estou sentindo bastante dificuldade, que é o primeiro ano já em vinte anos de magistério, que a gente está utilizando o método apostilado. Até então, a gente tinha o livro didático, tinha o, sei lá, o subsídio que, não era pra gente estar seguindo, mas a gente tinha mais autonomia para estar trabalhando. A gente tinha o AM que muita gente reclamava, que era a apostila de matemática que a gente tinha que seguir, mas, querendo ou não, era mais aberto. A gente tinha mais autonomia. Agora, com a apostila, não é, ontem eles já estavam pensando, nem planejamento anual nós fizemos. O planejamento que a gente fazia, que tinha que entregar anual, nem isso esse ano teve. Por quê? Porque já está pronto, tá aqui (*mostrando a apostila*). No começo, no primeiro conselho, enquanto as outras professoras falavam assim “ai, eu estou adorando, a apostila é ótima, não sei o que...”, eu só ficava ouvindo, eu falava “Senhor Deus, e agora o que que eu vou fazer? Eu não vou aguentar ficar sem falar, porque eu não aguento.” E aí a Edna perguntou, eu falei “olha eu já acho totalmente... eu estou me sentindo péssima, porque o trabalho que eu fazia, eu não estou conseguindo fazer, porque eu estou ficando presa nesse material”. Eu estou sentindo que a classe poderia até em questão de conteúdo estar mais a frente e eu estou

segurando porque eu tenho, eu fico preocupada, porque eu tenho que dar a apostila, a página tal... Enquanto as outras professoras estão lá na página 50 eu ainda estou na 20, porque eu quero usar o mesmo jeito que eu fazia, não quero dar a resposta pronta. Aí ela deu toda a abertura, ela falou “não, não precisa ser assim, você pode ter liberdade, eu sei como é seu trabalho”, então eu senti segurança na parte dela. Igual, hoje mesmo em matemática, eu dei uma continha, uns exercícios que eles tinham que fazer as contas, eu poderia pôr o resultado na lousa, acabou rapidinho. Um exercício que se fosse pra eu bater, eu ia fazer quatro ou cinco folhas, eu fiz uma, mas é porque eu fico lá “vamos ler, vamos tentar interpretar o problema, tenta fazer sozinho primeiro”, e passo, e corrijo, então esse ano eu estou sentindo bastante dificuldade.”

D: “Eu gosto de trabalhar coisa diferente. É complicado, ela (*apostila*), é bem fechada, a gente percebe que é bem tradicional. Não é o texto como ele é, não é, ele é adaptado pra fins pedagógicos. Então eu acho isso assim, uma falta de consideração muito grande, por parte da criança que poderia estar aproveitando esse texto, então, já que vamos ter que trabalhar, aproveitar esse texto de uma maneira que ele pudesse aprender mais né? Uma coisa que eu fazia, que eu usava isso em Português e esse ano eu não estou fazendo, tem hora que eu até me cobro, que era a reunião cooperativa - em relação aos combinados, a gente fazia toda semana uma reunião entre os alunos, onde a gente discutia a semana, o que teve de bom, o que teve de ruim, as sugestões, e o que que eles queriam saber. Então a gente ficava duas aulas de português conversando e colocando os problemas, os alunos falavam o que tinha acontecido, um pedia desculpa para o outro, se comprometia a melhorar quando era uma coisa ruim, e em relação ao que eles queriam saber, a gente ia para a informática para pesquisar o assunto que eles queriam saber naquela semana. Então isso incentivava muito a questão da leitura, incentivava a pesquisa. Este ano eu não estou conseguindo fazer, acho que aí foi o que mais atrapalhou (*a apostila*). Em relação aos conteúdos atrapalhou também, porque eu já tinha um esquema preparado, então eu trazia um texto diferente, de uma fonte boa, onde a gente analisava a maneira que o escritor escreveu aquele texto, o que que ele usou, as características daquele texto. Já com esse texto que é apresentado aqui (*mostra a apostila*) não adianta fazer, você vai analisar uma poesia que foi adaptada da revista tal, você não sabe o jeito que o autor escreveu... Na apostila não tem a questão de reestruturação de texto, de correção de texto, então esse semestre agora, eu estou pretendendo voltar de novo ao meu trabalho mesmo de reestruturação semanal de texto, porque eu percebo que o ano passado, nessa época, se eu fosse comparar uma sala com a outra, eles já tinham melhorado muito, por causa desse trabalho que era feito, mais intensivo em cima disso, sabe, de analisar textos já prontos, bons autores, de “vamos verificar, vamos agora usar o texto desse autor como base pra gente fazer o nosso”.”

8) Língua Portuguesa

Definição: Nesta categoria, os alunos entrevistados comentam sobre a matéria, a avaliação aplicada e a sua importância.

I: “Eu gosto de Português, acho difícil, mas acho outra matéria mais difícil; Português não é tanto problema né, agora quando entra aquelas coisa difícil mesmo, assim, aí já é um pouquinho né, de problema.”

I: “Ela sempre... toda prova coloca um texto, aí ela faz pergunta sobre o texto, o que que é, se é poético, informativo... aí depois vem a gramática, tem que procurar o que que tem no texto... Ela sempre fala que a gente, cada pergunta a gente tem que ler uma vez o texto porque aí a gente já sabe né.”

I: “Eu acho que Português é importante para nós aprender a ler, escrever, né. Igual eu, eu me comunico pela conversa e pelo e-mail também e aí ajuda né... Porque num outro dia, não, outro dia não, quando você crescer né, vai ter que ter uma profissão e essa profissão vai ter alguma coisa sobre isso né... e a gente tem que saber; a criança que não estuda muito, o que que acontece, elas arrumam um emprego muito ruim que não ganha nada né... e aquelas que estuda, lê, escreve, sabe, sabe as coisas que aprendeu desde a primeira série até a oitava, aí já é bom né porque aí já vai arrumar uma profissão melhor. Eu ainda não sei o que eu vou ser, é muito cedo, porque primeiro a gente não começa pelo um emprego grande né, a gente vai começando pelo pequenininho né!”

G1: “Em Matemática é uma beleza, mas Português eu acho ruim, só tiro nota baixa.”

G1: “As aulas de Português dela são diferentes porque as outras professoras de Português que eu tive, não deixava a gente ler.”

G1: “Na prova ela deixa a gente bem calmo... Ontem mesmo ela fez a prova, ela leu o texto duas vezes e ela mandou todo mundo ler um pedacinho, um parágrafo. Eu tenho um amigo que estuda lá na outra classe, ele fala que ele

vai estudar um tanto disso para a prova, será que aquelas professora combina assim... combina para todos os alunos fazer igual na prova? Por que tem umas que passa mais, uma que passa menos? A Dalva, ela fala para nós estudar só a terceira unidade da apostila!”

G1: “Eu acho importante porque se não tivesse Português não ia saber ler, saber escrever, às vezes você esquece uma coisa assim, é de Português, você vai escrever “lindo”, alguma coisa, é um adjetivo, que vem de Português... Porque assim, quando você vai para a faculdade, vai para fazer alguma coisa, você tem que saber ler e escrever; se vai em um banco, eu tenho que saber Matemática, Português...”

G1: “Eu acho que é para ter um futuro melhor, que aí... um emprego bom dentro de uma usina, também ter uma casa boa... Fica melhor porque tipo assim, eu não saber ler, e daí uma pessoa vai lá criar o preconceito, fala assim- “você não sabe ler”.”

G1: “Você consegue entender o que está falando no jornal... Eu estava no meio da minha escola, aí eu não conseguia ler, aí eu ficava dando risada de mim, falei para minha mãe ler – “o que é essa palavra estranha aqui, mãe?” – aí depois quando eu fui lá de novo, aí eu já consegui ler!”

G2: “A gente gosta de Português, as aulas dela são diferentes, ela passa muito mais coisa e cada dia tem uma coisa nova, quando tem um texto assim, ela deixa nós ler e ela vai explicando as coisas; e ela fala para a gente estudar na prova, ela passa na agenda o que a gente tem que estudar, as páginas que a gente tem que estudar.”

G2: “As aulas de Português são importantes para a gente aprender mais as coisas, a ler, aprender palavras... para quando a gente crescer, arrumar um emprego bom. E assim, ah... quando a minha mãe fala para mim ler alguma coisa para ela, alguma receita para mim ler para ela... E quando a gente quer saber alguma informação a gente vai ter que ler também... ”

G2: “Esses dias eu mandei uma carta para... eu escrevi uma carta e mandei para minha amiga, não dessa sala, que mora lá perto da minha casa, minha

mãe falou assim – “você não escreveu nada errado? Lê para mim” – aí eu li, por isso que a gente usa o Português também, quando a gente escreve. E é para o nosso bem também escrever direitinho porque quando a gente cresce e escreve tudo errado, eu sei que ninguém é perfeito, mas se tiver um trabalho e escrever tudo errado?”

G2: “A gente quer ser professora, maquiadora, médica, policial... aí você vai comprar as coisas tem que ler né, e quando a gente quer alguma coisa a gente tem que primeiro aprender para depois fazer ela né!”

G3: “É importante saber Português porque tem muitas pessoas assim... que é muito difícil falar a língua certa né, eu quase não consigo falar né, mas eu aprendo a falar... eu vi que lá no sul eles falam meio enrolado né, nem parece que é Português... é muito difícil falar certo, eu aprendi com a professora a falar certo porque eu falava tudo errado. É importante para aprender as palavras difíceis né da Língua Portuguesa... tem que ler os papelzinho, ler o produto, por exemplo comida, a gente vê se vai vencer logo... se a gente não lesse não ia ver e ia comer comida vencida, não ia ler o nome do produto. ”

G3: “A televisão também, quando mostram negócio na tv que é para ler, se aparece texto, se não soubesse ler, não daria para eles falar o que tinha acontecido. Igual eu vou fazer trabalho na lan – house, se não soubesse ler, escrever, seria difícil, ruim, como ia ler as coisas pra por no trabalho? Como ia colocar senha, endereço?”

G3: “Eu quero ser escritor de contos de fada, eu já escrevi uma poesia em casa; se a gente não soubesse escrever assim, nem ler, como que eu ia escrever livro, não ia saber ler nem escrever! Igual você tá fazendo curso, faculdade né, por exemplo, se quer ser veterinária, vai ter que estudar para mexer em animais porque se não estuda, machuca os animal.”

G4: “É importante saber as coisas de Português para a gente passar de ano e para nas outras séries já saber; para ter nota boa; para os outros não tirar risada de nós. Uma criança que não aprende ler e escrever fica na rua, sai da escola e vira bandido, vira perigoso, como minha mãe diz: “puxa carroça”.”

G4: “Como você vai fazer uma entrevista sem saber as coisas? Minha mãe

voltou estudar porque ela parou no segundo colegial e meu pai mandou eu estudar até o terceiro, não até a faculdade.”

G4: “Eu vendi um gibisinho, escrito por mim mesmo. R\$ 1,50. Aí minha mãe falou assim: “faz o gibisinho que você conhece”, e daí eu tinha um monte de gibisinho, um do Batman... aí eu começava escrever eles.”

G4: “Eu ajudo minha mãe ler porque ela estudou só até a segunda série.”

G4: “Eu ajudo minha mãe ler porque ela estudou só até o segundo colegial e ajudo minha vó porque ela não sabe ler... Quando vem carta eu vejo de quem que é...”

COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:

D: “A gente procura, por exemplo, em português, estar colocando na semana um texto para interpretação com uma fonte, um texto que cada época, cada tempo, um tipo textual, uma produção de texto, uma reestruturação de texto, leitura, então... atividades que envolvam esses conteúdos. Eles leem, mas a interpretação fica bem complicada, ler, não tem nenhum aluno que não lê, mas ao mesmo tempo que lê, na interpretação de texto alunos necessitavam de muita atenção, não entendiam o que liam, e também não tinham o costume de falar, os que eram meus tinham o costume de falar, os que não eram meus não tinham o costume de falar, nem sobre o que leu, nem sobre um acontecimento, tinham até mesmo medo de ter que se expor oralmente. Então eu trabalho isso, essa questão. E também que eles possam estar escrevendo, produzindo texto com bastante criatividade. Se a gente for fazer uma avaliação individual, todos progrediram. Quando você pega o todo, a classe toda, você percebe que ainda tem muito para caminhar, sabe, tem bastante criança ainda com dificuldade ainda na leitura, que eu fico... precisam mesmo do meu atendimento individual, de estar lá questionando “olha o que você colocou aqui”, “mas e isso, só isso?, e o que mais que aconteceu”, então precisa desse atendimento individual. Na produção de texto também eu percebo isso, que tem criança ainda com bastante dificuldade, e aí eu me cobro; a cada semana a proposta é uma proposta diferente, em cima de uma reescrita modificada, uma reescrita sem modificar, colocar uma proposta diferente.”

D: “A minha sala é sempre considerada a sala que tem mais autonomia. Por

parte da professora de educação física, a sala que fala demais, assim que participa mais, vai fazer um trabalho, a que mais fala são os meus alunos. De opinião, de eu deixar eles se expressarem mesmo, de ir na frente e falar o que entendeu e o que não entendeu. Então eu percebo nisso daí, sabe, essa questão da autonomia. Se acontece alguma coisa na escola, isso é até ruim pra eles, tem hora que isso é até ruim, eles vão reclamar, vão reclamar pra merendeira, vão reclamar pra diretora que não gostaram daquilo, falam pra mim que não gostaram de alguma coisa que eu fiz...”