

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita
de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*

PROJETO DE PESQUISA
(PÓS-DOCTORADO)

Maria Iolanda Monteiro

Interlocutor: Prof.^a Dr.^a Lilian Lopes Martin da Silva

Campinas
2008

Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental

INTRODUÇÃO

a) Histórico

O tema do rendimento escolar sempre esteve presente, no decorrer da trajetória de minha vida profissional. Desde o início do exercício da profissão nas escolas da educação básica, em 1990, percebi a existência de práticas pedagógicas que contribuíam para o rendimento escolar.

Minha experiência também como professora universitária, lecionando para cursos de formação (Pedagogia, Matemática e Psicologia), permitiu-me o acompanhamento de realidades com características diversificadas de nível socioeconômico e cultural, existindo sempre turmas de alunos heterogêneas, inclusive com condições financeiras e de aprendizagem diferentes. Havia alunos que aprendiam e outros não, salas de aulas mais desenvolvidas do que outras e, no final do ano, os resultados eram desiguais.

Foram encontradas, nas séries iniciais do ensino fundamental, situações educativas que não contribuíam para o processo de ensino das práticas de leitura e escrita bem sucedidas, nem para a recuperação de lacunas de formação relacionadas à alfabetização. As análises possibilitaram-me a identificação de que o fracasso escolar dos alunos provocava confusão entre os professores, não havendo um estudo para buscar com afinco as reais causas da aprendizagem insatisfatória.

Num projeto de pesquisa-ação colaborativa, “*Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola*” (MARIN, 2000), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tive a oportunidade de aprofundar, como bolsista de aperfeiçoamento pelo CNPq, questões a respeito das práticas de leitura e escrita. O projeto desenvolveu-se em duas escolas públicas de ensino fundamental, na cidade de Araraquara, envolvendo uma escola de 1.^a a 4.^a série e outra de 5.^a a 8.^a série, no período de 1996 a 2000. Objetivou, a partir da problematização das práticas

pedagógicas e sociais e da caracterização do contexto escolar, o estudo e a construção do projeto político-pedagógico coletivo.

Focalizei meu estudo na escola de 1.^a a 4.^a série. Localizada num bairro afastado do centro, atendia alunos com nível socioeconômico similar e nível cultural com certa diversificação, englobando famílias originárias de várias regiões do país. Nas séries que compunham essa realidade escolar, existiam professores que conseguiam obter resultados bem sucedidos com algumas crianças. Havia professores que sentiam dificuldades em enfrentar determinadas situações educacionais com seus alunos, não atingindo desempenhos bem sucedidos.

Essas inquietações armazenadas, no decorrer de minha história de vida profissional, direcionaram-me para o Mestrado, que foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista de Araraquara, "*Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos*" (MONTEIRO, 2000), e financiado pela FAPESP. Estudei a problemática do fracasso e sucesso escolar das práticas alfabetizadoras de uma professora de primeira série, visando a identificação de pistas ou dados novos sobre fatores que interferem no dia a dia dessas relações. Cheguei à conclusão de que as práticas da alfabetizadora são fundamentais para se levar o aluno ao sucesso ou ao fracasso escolar. Na turma de aluno investigada, encontrei diversos níveis de desenvolvimento e, conseqüentemente, as crianças se apropriavam do saber de maneiras diferentes.

Identifiquei ainda que um fator decisivo para o rendimento escolar dos alunos decorre das práticas da alfabetizadora, as quais produzem sucesso ou fracasso, conforme as concepções que o professor tem, a respeito do educador de primeira série, do trabalho da educação pré-escolar, do ensino, da aprendizagem, do êxito, do fracasso e também da organização do ensino também na área da alfabetização.

Recorrendo também aos resultados desse trabalho de mestrado, é importante mencionar que foram detectados indicadores que mostraram a presença de comportamentos, posturas e atividades diferenciadas, abrangendo aspectos criados e organizados pela alfabetizadora investigada. Essas experiências diferentes e criativas envolveram características pessoais e culturais da professora pesquisada e repercutiram positivamente no desenvolvimento dos alunos. Para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, costumava utilizar exemplos, linguagens, atividades e explicações, partindo de suas experiências pessoais, culturais e sociais mais amplas. Ao cotejar essas diferentes experiências com sua história de vida, percebeu-se que tinha vivenciado outras situações

que contribuíram para uma desenvoltura diferenciada, como a troca de experiências com professoras da família.

As conclusões dos estudos desencadearam a sistematização do projeto de pesquisa do Doutorado, que foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, “*Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*” (MONTEIRO, 2006), e financiado pela FAPESP. Esse trabalho visou a compreensão dos mecanismos da produção do sucesso escolar, com base nas experiências de quatro alfabetizadoras, que atuaram no Estado de São Paulo, no período de 1950 a 1980. Para a identificação das características referentes ao desempenho docente, o estudo teve o propósito de investigar situações relacionadas à história de vida pessoal, escolar e profissional, assim como as relacionadas às representações, aos saberes e às práticas das professoras, situações indispensáveis para o entendimento do fazer pedagógico, podendo-se, assim, conhecer o papel que as docentes desempenharam, o lugar que ocuparam e ainda ocupam na sociedade.

Tal investigação permitiu detectar elementos, saberes e relações que estiveram presentes na formação e no cotidiano das educadoras, durante o exercício do magistério e na aposentadoria. Pelo estudo de histórias de vida, a investigação caracterizou as diferentes experiências das alfabetizadoras, identificando os saberes e as práticas, que deram sustentação ao trabalho bem sucedido com a alfabetização, e os condicionantes que acompanharam a formação docente.

A articulação dos saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação e da vida profissional com o estudo das características das práticas alfabetizadoras justificou o sucesso escolar. Pela análise dos resultados, concluiu-se que as várias facetas da história de vida das educadoras, com saberes e concepções de ensino, sustentaram o êxito na alfabetização. Apesar das situações bem heterogêneas, o sucesso escolar decorreu da autonomia no trabalho docente para a organização de práticas de ensino, que garantissem a aprendizagem bem sucedida da leitura e escrita, sempre considerando que toda criança apresentava capacidade para aprender, independentemente das condições socioeconômicas, culturais e de aprendizagem.

O estudo da história de vida das alfabetizadoras bem sucedidas, envolvendo saberes e práticas importantes e diferentes para configurações de práticas de alfabetização, que garantiram o êxito de todos os alunos, não visou apenas a

sistematização de situações pedagógicas que servissem somente como referenciais para organizar o processo de alfabetização de docentes da atualidade, mas também a problematização de aspectos inerentes às ações educativas, no ensino da leitura e escrita, e o resgate de alguns valores que, na época dessas professoras, eram considerados essenciais e que, atualmente, recebem críticas e depreciações.

A análise das práticas educativas sinalizou uma diversificação de estratégias de ensino entre as professoras pesquisadas. Apesar dessa diferença, as docentes apresentaram objetivos semelhantes, visando a aprendizagem de todos e rejeitando qualquer forma de discriminação. Verificou-se ainda a criação de rotinas e rituais, durante o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, mas com práticas e aspectos diferenciados. Essa característica confirma a formação de uma ética de trabalho pedagógico.

A trajetória dessas pesquisas identifica que as professoras obtiveram resultados bem sucedidos na área de alfabetização, diversificando suas práticas de leitura e escrita para atender todas as características e condições peculiares de seus alunos. As professoras organizaram situações educativas para educandos oriundos da zona rural, da colônia japonesa, de bairros populares e da classe privilegiada economicamente, pertencente a regiões mais centrais da cidade. Essa multiplicidade de configurações culturais exigia uma organização pedagógica que focalizasse a variação lingüística, atendendo as características dos alunos e as exigências da linguagem, desenvolvida no ambiente escolar. Essa articulação explicita a importância do componente lingüístico para garantir o trabalho pedagógico relacionado à apropriação da linguagem escrita e oral, realizando a passagem da “fala” do aluno para a norma culta, sem a desvalorização de seu contexto sócio-cultural.

Assim se justifica a necessidade de se desenvolverem estudos na área de formação docente, mas com o foco no entendimento do sucesso nas práticas de leitura e escrita e nas dificuldades para se trabalhar com as variações lingüísticas, por parte das professoras das séries iniciais do ensino fundamental da atualidade. Pode-se perceber que o tema sobre a formação profissional e as práticas de ensino de professores alfabetizadores vem despertando interesse cada vez mais freqüente, na pesquisa educacional, sem oferecer indicadores importantes para a avaliação da prática docente na área de alfabetização.

Alguns estudos têm contribuído para a investigação desse tema, mas, conforme o trabalho desenvolvido por ANDRÉ (2002), que buscou caracterizar a formação de

professores no Brasil, por meio da análise das produções, no período de 1990 a 1998, de dissertações e teses, artigos de periódicos e trabalhos do GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, há ainda a escassez de pesquisas que relacionem as práticas alfabetizadoras e formação profissional do professor alfabetizador. Para André, a “visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação” (ANDRÉ, 2002, p.12).

Percebe-se que os temas das pesquisas sobre formação docente abordam questões importantes, mas não oferecem subsídios para a realização de análises aprofundadas, informações para estudar as características, a problemática da formação profissional e as dificuldades do educador, no decorrer do desenvolvimento de sua prática educativa, visando a sistematização de dados para repensar e elaborar práticas e políticas de formação.

Numa pesquisa sobre representações e dificuldades de professores que freqüentaram os cursos de formação (MONTEIRO, 2003), identificaram-se aspectos que precisariam ser considerados, sem detrimento, nos cursos de formação de professores, como a apropriação de conteúdos básicos das áreas de conhecimento, o (re)conhecimento das contribuições dos conteúdos escolares, o desenvolvimento de habilidades mentais específicas das áreas, a condição criativa de atuar com autonomia intelectual e a capacidade de trabalhar com o coletivo. A leitura dos resultados dessa pesquisa evidencia a presença de uma multiplicidade de dependência entre representações relacionadas direta e indiretamente com o trabalho docente e dificuldades de natureza formativa, cuja relação desencadeia determinadas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva de análise, cabe ressaltar a importância da realização de pesquisas sobre as dificuldades do professor de ensinar e do aluno de aprender e a identidade profissional para acelerar a qualificação das práticas pedagógicas, visando a organização de cursos de formação com sustentações teóricas e práticas inerentes ao trabalho do professor.

A falta de trabalhos que se preocupam com o conhecimento das dificuldades dos professores também foi identificada na área da alfabetização pelos estudos de GERALDI (1984), revelando que as dificuldades dos educadores não recebem

investigações para a elaboração de políticas educacionais de formação, a partir dos resultados.

Outras pesquisas revelam ainda dificuldades graves que os alunos da educação básica apresentam com relação à leitura e escrita. O trabalho de BATISTA (2003) confirma as dificuldades dos alfabetizadores de ensinar os procedimentos inerentes às práticas de leitura e escrita que, provavelmente, têm origem na formação profissional.

O trabalho de SOARES (2003), que problematiza questões relacionadas ao letramento e à alfabetização, identifica também que o fracasso escolar vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas.

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso se revela em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2003, p.08).

Avaliações da Educação Básica, realizadas no período de 1995 a 2003, a respeito da proficiência em leitura e escrita, revelam ainda que a média do Brasil se encontra abaixo do mínimo satisfatório. Conforme a pesquisa de ARAÚJO e LUZIO (2005), estar na média para a 4.^a série do ensino fundamental significa

(...) que o estudante desenvolveu a contento as habilidades próprias de um leitor que compreende textos de gêneros variados, tais como: anedotas, pequenas narrativas, fábulas, textos de caráter informativos, histórias em quadrinhos. É capaz de localizar informações explícitas, identificar as personagens dos textos, distinguir fato de opinião, compreender as relações de causa e consequência, bem como efeitos de sentido a partir da pontuação e de outras formas de notações. (ARAÚJO & LUZIO, 2005, p.38).

Em alguns momentos, os dados das avaliações podem até sinalizar algumas melhoras, mas ainda o avanço apresenta-se lento, contribuindo a escola para a produção de crianças e jovens analfabetos. As características dessas situações explicitam a necessidade de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, pois, dependendo do processo de alfabetização, a precariedade de formação na área da leitura e escrita aparecerá em toda a etapa de escolarização básica.

São resultados que mostram, ainda, a necessidade premente de o ensino de Língua Portuguesa adotar como eixo do trabalho docente a construção da competência lingüística entre os estudantes, seja na leitura ou na expressão escrita. Este eixo deve também orientar a qualificação do professor e a produção de material didático. Uma mudança dessa natureza, com certeza, irá gerar resultados mais apropriados. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p.38).

b) A lingüística na aprendizagem da leitura e escrita

Os estudos mostram que a criança, ao entrar na escola, já se apresenta capaz de entender e falar a língua portuguesa “com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler” (CAGLIARI, 1995, p.29). Para os lingüistas, “a linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante (...) Essa unidade de dupla face é o signo lingüístico” (CAGLIARI, 1995, p.30). Pela complexidade de como a língua funciona, a escola acaba ignorando certas características do ensino do português.

A criança apresenta uma série de dificuldades relacionadas à especificidade da linguagem, como a escrita de palavras, conforme sua fala, a falta de percepção sobre o que pertence à fala e à escrita, sobre as várias maneiras de falar e escrever, segundo os dialetos e as variações lingüísticas.

Para CAGLIARI (1995), professores e alunos precisam entender o que acontece nas práticas de leitura e escrita. É importante que o aluno

(...) tenha sempre presente o fato de ele ser capaz de escrever qualquer coisa, mas também o de que há somente uma forma ortográfica: se ele não a souber, deverá procurar saber para não errar (...) aprender a escrever ortograficamente, porque a escrita da fala serve para a fala e não para o sistema de escrita convencional usado pela sociedade. Dessa maneira se aprende o essencial como sendo essencial e o acidental como sendo acidental. (p.32).

Nesse sentido, ressalta-se a importância do conhecimento lingüístico para o professor que trabalha especificamente com a leitura e escrita. Esse conhecimento permite reconhecer as concepções inadequadas de linguagem, trabalhar o dialeto da escola e as variações lingüísticas, desmitificar que a correção gramatical é sinônimo de linguagem certa.

A lingüística pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, “ajudando o professor a entender a realidade lingüística da classe e a

ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os usos que têm (CAGLIARI, 1995, p.43). As características da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística, sociolinguística e gramática contribuem para o ensino da leitura e escrita.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 2000, p.38).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), a análise linguística engloba reflexões relacionadas às atividades epilingüísticas e metalingüísticas. “Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza” (Brasil, 2000, p.38). Essa prática permite o estudo da coerência dos recursos expressivos empregados pelo autor do texto, envolvendo os aspectos da gramática ou da estruturação dos discursos. As atividades metalingüísticas

(...) estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo, trata-se da utilização (ou construção) de uma metalinguagem que possibilita falar sobre a língua. (BRASIL, 2000, p.38-39).

Esse conhecimento permite ao aluno e professor identificar aspectos da língua, analisando a sistematização e classificação das características específicas relacionadas às regularidades e à elaboração de regras. O conhecimento de natureza metalingüística possibilita análises decisivas, que contribuem para o aprimoramento da produção linguística. Desse modo, as atividades de natureza metalingüística favorecem as situações de produção e interpretação, levando o aluno a se monitorar sobre os vários momentos do uso da linguagem.

A capacidade de analisar, refletir e pensar lingüisticamente contribui para o conhecimento sobre os fatos e fenômenos da linguagem, melhorando a compreensão e expressão dos momentos comunicativos escritos e orais.

Elaborar um conhecimento sobre a base de um sistema alfabético de escrita, por exemplo, significa, entre outras coisas, perceber como ‘funcionam’ as letras nesse tipo de escrita, ou seja, que tipo de relação se estabelece entre os símbolos gráficos – ou grafemas – e as unidades fonológicas que nas escritas

alfabéticas servem de referência para esses símbolos. Este é um conhecimento sem o qual os sistemas de base alfabética não podem ser utilizados produtivamente para fins de leitura e de escrita. (ABAURRE, 1994, p.94).

Conforme ainda a autora, há a necessidade de atribuir uma atenção ao componente fonológico da língua, pois a relação entre os elementos fônicos e os símbolos gráficos exige um conhecimento do ponto de vista lingüístico. Para ABAURRE (1994), “esse conhecimento, que vai além do mero conhecimento da materialidade fônica dos enunciados da língua, inclui uma diferenciação conceitual entre os planos fonético e fonológico, e entre as várias unidades e domínios fonologicamente significativos” (p.94).

A análise da alfabetização e da linguagem depende, assim, das teorias lingüísticas, pois estas oferecem contribuições diferentes para os textos feitos oralmente e aqueles elaborados sob forma escrita. Ressalta-se, a partir dessa discussão, a importância do conhecimento dos fenômenos da linguagem, através da lingüística textual. Os trabalhos de Abaurre (1994) sinalizam a contribuição teórica da lingüística textual e da análise da conversação para o estudo das primeiras produções de escrita das crianças em fase de alfabetização.

Abaurre (1994, p.120), no seu trabalho sobre a alfabetização na perspectiva da lingüística, justifica a importância dos saberes lingüístico.

(...) a grande contribuição da Lingüística deve ser entendida como um reflexo, nas práticas pedagógicas, de uma concepção renovada de linguagem que possibilite ao professor compreender a maneira como se estrutura e se manifesta a linguagem das crianças, e que lhe forneça instrumentos que permitam boas análises ao que elas produzem desde o início do processo de aquisição da escrita (processo que, como se sabe, por vezes tem começo muito antes que as crianças iniciem sua escolarização formal).

A contribuição teórico-metodológica da lingüística explicita ainda que esta não vá se responsabilizar por métodos específicos de alfabetização, mas afirma a necessidade de sua inserção nas análises da linguagem oral e escrita para o processo de alfabetização, nos diferentes contextos escolares, visando uma reflexão interdisciplinar e o desenvolvimento das produções de textos orais e escritos (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995).

O estudo de ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997) reafirma também a relevância da investigação das características da produção dos textos dos alunos para o entendimento do processo de aquisição da linguagem escrita. A pesquisa

das autoras oferece elementos analíticos relacionados à evolução da linguagem a partir da reescrita da própria escrita do indivíduo.

A escola, muitas vezes, não trabalha com as variações lingüísticas, valorizando apenas certas pronúncias e formas de expressão. A sociolingüística oferece ferramentas para a compreensão da variação regional, social e estilística presentes no interior de um mesmo sistema lingüístico. O estudo de SOARES (2000) elucida a importância da análise das relações entre linguagem, escola e sociedade, visando uma prática de ensino comprometida com a transformação social.

Nessa mesma linha de análise, a pesquisadora FRANCHI (1998) confirma que a aquisição da língua portuguesa, suas características e seu uso dependem do desenvolvimento de um trabalho conjunto, envolvendo professor e aluno. A autora explicitou, no decorrer de sua pesquisa, os diferentes usos da linguagem para os alunos, que fizeram parte da investigação, por meio do processo de passagem da língua oral para a língua escrita com aspectos próprios. As práticas de escrita possibilitaram a conscientização da existência de variações dialetais e de seu prestígio social relativo. Os alunos puderam perceber que o uso da língua de um jeito ou de outro é mais uma questão de estilo, de diferença, de propósito na comunicação e de percepção das diferentes situações sociais de uso.

Assim, o campo lingüístico assume um papel importante para o entendimento das configurações das práticas escolares bem sucedidas, das dificuldades relacionadas à produção e interpretação de textos, inerentes à variação lingüística. Para ANDRADE (2004), “a autoconsciência lingüística, ou consciência sobre o seu próprio nível de letramento, permitirá ao professor que melhor conceba para seus alunos meios de acesso ao conhecimento da leitura e da escrita” (p.161).

UM PROJETO E SUA PESQUISA

Diante das realidades explicitadas, o presente projeto de pesquisa de pós-doutoramento, *Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*, procurou realizar a articulação entre algumas contribuições dos estudos lingüísticos com pesquisas sobre a área de alfabetização e os cursos de formação inicial e continuada de professores. A pesquisa realizada desenvolveu-se durante um ano na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte,

sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lilian Lopes Martin da Silva. A pós-doutoranda usufruiu das possibilidades de formação com naturezas heterogêneas, oferecidas pelo departamento, pelo grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) e pelas outras unidades da UNICAMP. Coursou a disciplina Seminário I – Bakhtin, Wygotski e a Pesquisa Ação, ministrada pelos professores pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da mesma universidade, Prof.^o Dr.^o João Wanderley Geraldi e Prof.^a Dr.^a Corinta Maria Grisolia Geraldi.

No decorrer desse período, ministrou cinco seminários para graduação¹ na disciplina Fundamentos da Alfabetização, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira. Orientou ainda alunos da pós-graduação sobre a temática da alfabetização, pertencentes à disciplina Seminário II – Leitura e Escrita, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Lilian Lopes Martin da Silva e Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira.

A problematização apresentada no projeto de pesquisa justifica a definição de alguns objetivos, envolvendo a caracterização das práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental e suas dificuldades relacionadas às variações lingüísticas:

- Estudar a concepção e as práticas de professoras, a respeito da leitura e escrita.
- Identificar as dificuldades sentidas e apontadas por professoras, durante o desenvolvimento do trabalho com as várias maneiras de falar e escrever, com os dialetos e as variações lingüísticas.
- Mapear as principais dificuldades dos alunos com relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, relacionada às variações lingüísticas.
- Articular as dificuldades detectadas com o conteúdo pertencente ao campo lingüístico.
- Sistematizar pequenos projetos de ação, a partir dos dados obtidos e das articulações do ponto de vista da lingüística.

¹ Temas abordados foram: História de práticas de alfabetizadoras bem sucedidas; Ensino Fundamental de Nove Anos – Discussão das orientações para inclusão da criança de seis anos de idade; Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização: Caderno 2 – Alfabetizando (material produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais - CEALE).

Ressalta-se, assim, a importância da identificação dos conhecimentos e habilidades lingüísticos que precisam ser conhecidos pelo professor e, conseqüentemente, pelo aluno, em diferentes etapas do ciclo da aprendizagem da leitura e escrita. As sistematizações interpretativas das dificuldades identificadas, a partir das articulações com o conteúdo da lingüística possibilitará (re)pensar sobre o papel do educador, discutir políticas de formação de professor alfabetizador, contribuindo para a construção de projetos de formação, visando a identidade do professor alfabetizador autônoma, conforme os estudos de CONTRERAS (2002) e FREIRE (2004).

A partir dessa apresentação, estabelecem, assim, as seguintes questões: Quais práticas de leitura e escrita que contribuem para o trabalho com as variações lingüísticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental? Quais são as principais dificuldades sentidas e apontadas por professoras das séries iniciais do ensino fundamental com relação às práticas de leitura e escrita no interior da escola? Quais conhecimentos as professoras, que estão alfabetizando, precisam ter para a obtenção de resultados bem sucedidos com seus alunos? O que é alfabetizar do ponto de vista lingüístico? Como os conhecimentos lingüísticos ajudam o trabalho do alfabetizador?

A PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, “Teia do Saber”, em 2007, e operacionalizado pela Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara – SP – UNESP. Envolveu 20 professoras efetivas e 05 eventuais, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, em escolas da região de Araraquara, com média de oito anos e meio de docência.

O estudo visou a identificação das dificuldades de leitura e escrita consideradas mais graves pelas professoras, quando trabalham com seus alunos determinadas especificidades da língua, como a articulação do nível da escrita e o nível da leitura de cada criança, o uso das características dos vários gêneros discursivos na linguagem oral e escrita, a produção de textos coesos e coerentes, aplicando regularidades e irregularidades ortográficas do sistema de escrita.

Teve como objetivo a compreensão do trabalho docente envolvendo: a) a relação da linguagem tida como padrão pela escola e a variação lingüística do aluno; b) a relação dos processos de avaliação mencionados pelas participantes para conhecer as

dificuldades de seus alunos e para organizar práticas de leitura e escrita mais focadas aos problemas surgidos, durante as aulas. Além dessas questões, a investigação buscou c) verificar como as professoras afirmaram trabalhar com o desempenho dos alunos, com as diferenças de aprendizagem e com os vários tipos de dificuldades.

Os depoimentos foram obtidos por meio da entrevista oral, realizada coletivamente no início do curso, e registradas por escrito pela pesquisadora. As participantes descreveram oralmente para a entrevistadora as práticas de leitura e escrita com seus alunos, elucidando o desempenho, o comportamento, as práticas avaliativas e as situações de (re)ensino. Existia um roteiro com perguntas relacionadas ao trabalho docente, que orientaram o desenvolvimento da entrevista: Quando você trabalha com leitura, envolvendo vários gêneros, surge que tipo de dificuldade? Quais elementos/situações que realmente interferem na obtenção de resultados bem sucedidos nas práticas de leitura e escrita? Como você trabalha as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos? Você pode afirmar que as dificuldades de seus alunos na leitura e escrita coincidem com as suas dificuldades? Como você avalia o desempenho dos alunos a respeito das práticas de leitura e escrita?

A pesquisa desenvolvida com o grupo de professoras ofereceu dados importantes, que contribuíram para o entendimento de certas complexidades do ensino da leitura e escrita. Apesar dessa característica, o registro por escrito, realizado pela própria pesquisadora, durante a entrevista, pode apresentar algumas fragilidades de exatidão das falas, porque os depoimentos não foram registrados por um gravador, o que poderia ter garantido, dependendo da resposta, uma certeza maior sobre um determinado posicionamento.

Além disso, o trabalho de CARDOSO (1997) sobre ‘o olhar viajante do etnólogo’ sinaliza que o conteúdo obtido por meio de entrevista, independentemente do contexto, não se pode considerá-lo como totalmente verdadeiro, porque, para que o entrevistador tenha certeza do que foi dito, necessita de outras fontes de informações para averiguar sua veracidade. Nesse sentido, a pesquisa com esse grupo de professoras utilizou-se de produções escritas relacionadas à sua história de vida.

Em seguida ao registro escrito em notas das manifestações das educadoras, a pesquisadora desenvolveu um curso de seis horas com o seguinte tema: “História da prática de alfabetizadoras bem sucedidas no período de 1950 a 1980”, cujo conteúdo se originou de uma pesquisa de doutorado, “Histórias de vida: saberes e práticas de

alfabetizadoras bem sucedidas” (MONTEIRO, 2006). O curso² desenvolveu tópicos sobre os saberes e práticas dessas alfabetizadoras, caracterizando quatro momentos de sua trajetória de vida.

No período da infância pré-escolar, antes da entrada na 1.^a série, exemplificaram-se situações sobre:

- objetivos dos pais para com os filhos (educação oferecida pelos pais);
- relações afetivas, sociais e culturais na família;
- tipo de organização familiar, socialização, costume, norma, ética, orientação e rotina;
- talentos manifestados na infância;
- experiências significativas;
- momentos marcantes;
- pessoas que marcaram a infância;
- preparação da criança para sua entrada na escola;
- caracterização das estruturas mentais correspondentes ao contexto escolar;
- tipo de sociedade da época;
- veiculação pelos adultos de uma imagem positiva sobre a profissão docente;
- expectativas com relação à escola;
- curiosidade da criança a respeito do significado de certas escritas;
- relação dos pais com a leitura e escrita;
- caracterização das primeiras experiências com leitura e escrita;
- leituras infantis realizadas por pessoas alfabetizadas.

O segundo momento refere-se à vida escolar, que desenvolveu temas para a identificação do cotidiano da Escola Primária e do Ginásio³ das alfabetizadoras, enquanto alunas, tais como:

- histórias de castigo corporal, humilhação, discriminação, elogio e prêmio;
- dinâmica das aulas (professor-aluno-aprendizado);

² As participantes do curso vivenciaram apenas um dia de pesquisa, com uma duração de seis horas, desenvolvido num sábado.

³ Escola Primária e Ginásio correspondem ao Ensino Fundamental da atualidade.

- atuação do docente com relação ao sucesso e fracasso escolar;
- lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres (quantidade de professores e professoras);
- participação da família nos assuntos relacionados à escola;
- desempenho escolar;
- aprendizagem das primeiras letras / processo de alfabetização (material utilizado);
- caracterização dos usos sociais da leitura e da escrita na vida pessoal;
- mudanças de brincadeiras a partir da alfabetização;
- preocupação com a linguagem oral;
- busca de outras informações através da leitura;
- (re)lembranças de situações traumáticas e bem sucedidas de práticas de leitura e escrita;
- lembranças dos primeiros livros lidos.

Na trajetória no curso de formação de professores⁴, ressaltaram-se acontecimentos relacionados ao aspecto profissional:

- início do interesse pelo trabalho docente;
- local e época do curso de formação (condição, cultura escolar e demanda);
- pessoas importantes que influenciaram a opção pela docência;
- lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres;
- aulas marcantes e decisivas que contribuíram para a profissão docente em nível coletivo e, conseqüentemente, para a formação de uma cultura profissional;
- lembranças do contexto socioeconômico e cultural da época;
- mudanças pessoais e profissionais a partir do curso de formação;
- dinâmica das aulas;
- concepção de leitura e escrita na época do curso de formação (Práticas de leitura e escrita);
- desempenho escolar;
- prestígio social veiculado pela sociedade.

⁴ No caso das alfabetizadoras do período histórico abordado, o curso de formação de professores realizado foi o Curso Normal, correspondente ao curso de Magistério, em nível médio.

A finalização do curso abrangeu o último momento da trajetória, a vida profissional das quatro alfabetizadoras, que analisou as várias circunstâncias da experiência da profissão docente:

- início da docência (idade, época e condição);
- momentos marcantes da docência;
- lembranças do contexto socioeconômico e cultural da época;
- razões da preferência pela alfabetização;
- significado de ser professora;
- tipo de procedimento utilizado no início do ano letivo para conhecer os alunos;
- caracterização das experiências bem sucedidas (o porquê da presença do êxito);
- significado de tornar uma criança alfabetizada;
- relação professor-aluno;
- percepção de erros, injustiças, atitudes ingênuas e discriminações, realizados no passado;
- percepção do próprio trabalho educativo (presença das características pessoais nas profissionais);
- acontecimentos que influenciaram na reflexão da prática pedagógica;
- mudanças pessoais e profissionais advindas com a docência e o convívio com colegas;
- imitação de práticas pedagógicas das colegas e dos ex-professores;
- realização de um trabalho pessoal distante do trabalho padronizado;
- mudanças ocorridas na trajetória profissional.

No decorrer do desenvolvimento do curso, identificaram-se elementos que contribuíram para o desempenho bem sucedido das quatro alfabetizadoras, caracterizando, assim, a infância pré-escolar, a vida escolar, a trajetória no curso de formação de professores e a vida profissional. Como consequência, as participantes do curso “Teia do Saber” puderam reconhecer importantes aspectos de determinadas práticas e se identificar com as histórias de vidas dessas quatro educadoras, elucidando situações que auxiliam o professor na superação das dificuldades de ensino-aprendizagem, relacionadas às práticas de leitura e escrita.

A partir dessa reconstituição histórica, as professoras do curso produziram um material escrito relacionado às lembranças que consideram significativas para sua formação docente. Nessa produção, que teve subsídio teórico de vários estudiosos da área da metodologia de história de vida (NÓVOA, 1995; BUENO, 1996; SILVA, 2004; MONTEIRO, 2006), tornou-se possível conhecer alguns elementos que, no dizer delas, influenciaram a configuração de seu trabalho pedagógico e, especificamente, de suas práticas de escrita e leitura. Foi possível conhecer ainda como as participantes fizeram referências à formação docente até conhecer as relações que mantiveram, ao longo da história de vida, com a leitura e escrita, às razões que as incentivaram para o curso de formação e para a busca por investimento profissional, visando a atualização, a inovação pedagógica e a organização de práticas bem sucedidas.

Outros autores, como GOODSON (1992; 1994; 1995), também têm realizado estudos envolvendo os métodos autobiográficos, mostrando a importância da *voz do professor*. Em seus estudos, Goodson justifica a opção por essa perspectiva de pesquisa, se o falar sobre a vida profissional e pessoal possibilitar ao professor uma valorização significativa da subjetividade e da própria profissão.

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995, p.75).

A contribuição teórico-metodológica do autor reforça ainda que a investigação, envolvendo as histórias de vida das professoras, “constitui uma nova maneira de encarar o desenvolvimento do professor” (GOODSON, 1995, p.75). Confirma-se também com o trabalho de DOMINICÉ (1988) que, a partir da história de vida, a *educação* recebe outras análises, pois a trajetória de vida do indivíduo contribui para sua formação, ou seja, as experiências vivenciadas configuram a ação profissional.

Esse tipo de procedimento permite cotejar presente/passado e perceber os relacionamentos entre formação e ação, tal como se realizaram no passado em sua relação com o presente. A recuperação do passado com os olhos do presente, com certeza, permitiu à pesquisadora e aos envolvidos na investigação a construção e a interpretação de práticas e de experiências que contribuíram para a compreensão de determinados desempenhos.

Pesquisas relacionadas às abordagens biográficas possibilitam a própria “transformação da profissão docente” (NÓVOA, 1995), problematizando as várias instâncias promotoras de formação profissional. Estudos de NÓVOA (1992; 1995; 1998) têm se preocupado também em ressaltar a importância dos estudos envolvendo as “biografias educativas”, cujas pesquisas podem desencadear um processo de reflexão crítica sobre as trajetórias de vida, contribuindo, portanto, para a formação de professores e para a identificação de acontecimentos que influenciaram a organização das práticas de leitura e escrita.

O trabalho de MOITA (1995), “Percurso de formação e de transformação”, mostra também a relevância dos estudos envolvendo as histórias de vida.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano. (MOITA, 1995, p.116-117).

Após, então, o término da produção do material escrito, que abordou apenas alguns aspectos da vida das participantes, em função do tempo e da temática em questão, conforme os pressupostos teóricos de JOSSO (2002), as professoras fizeram comentários orais sobre as situações que influenciaram sua opção pela docência, as intervenções didáticas para solucionarem os problemas de aquisição da língua, as características de outros detalhes das dificuldades de leitura e escrita. Essas explicações das educadoras sobre a dinâmica das práticas e das situações de (re)ensino, que se referem à preocupação de ensinar de novo o que o aluno não entendeu, mas de outra maneira, objetivando a superação da dificuldade identificada, permitiram em nosso entender a qualificação do trabalho docente.

Ressalta-se que o presente trabalho apenas levou em conta, do material escrito, os aspectos contundentes para a temática relacionada às práticas de leitura e escrita, contribuindo para o entendimento das multiplicidades de relações envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

RESULTADOS

a) Principais dificuldades de leitura e escrita

Nesse momento do trabalho, sistematizaram-se as manifestações obtidas a partir da entrevista com as professoras do curso e do questionamento sobre o trabalho docente, que caracterizou as intervenções pedagógicas relacionadas às dificuldades nas práticas de leitura e escrita identificadas.

O conjunto de enunciados permitiu um agrupamento a partir das séries, que facilitou a qualificação da análise das dificuldades apontadas pelas educadoras. Registraram-se, então, primeiramente, as características das práticas de leitura e escrita por série. Importante é ressaltar que na época do curso, em 2007, as escolas estaduais ainda não estavam configuradas na organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecendo, assim, apenas as quatro séries (1.^a a 4.^a série) como séries iniciais desse ensino.

Organizou-se um quadro explicativo para facilitar o reconhecimento da atuação das docentes, a respeito do tempo de magistério na série em que foram identificadas as dificuldades de leitura e escrita.

QUADRO I – Caracterização profissional das professoras

Série	Quantidade de professoras	Média de tempo de docência na série (anos)
1. ^a série	4	5
2. ^a série	3	2
3. ^a série	5	1
4. ^a série	8	4
Ensino Complementar ⁵	5	4

O quadro I elucida uma experiência significativa no Ensino Complementar, na 1.^a e na 4.^a séries. Pode-se considerar que esses momentos de ensino são situações-chave para, de certo modo, garantir o êxito nas séries seguintes.

⁵ Ensino Complementar do grupo de professoras em estudo é constituído por Oficina (2.^a e 3.^a séries), Hora do Desafio (3.^a e 4.^a série), Aula de Reforço (todas as séries iniciais), Aula de Reforço (3.^a e 4.^a séries) e Sala de Recuperação.

Conforme os dados, as professoras da 1.^a série afirmaram possuir dificuldades: a) em trabalhar individualmente com o aluno que apresenta um entendimento abaixo do esperado sobre um aspecto específico da leitura, envolvendo a relação grafema e fonema; b) em criar atividades mais focadas para problemas individuais e fazer a criança superar o nível silábico; c) as situações enfocando o aluno que não consegue com fluência decodificar as letras durante a leitura; d) que não tem em casa uma prática cotidiana com a leitura; e) que não reconhece sua importância, pois considera essa atividade como uma brincadeira; f) e que possui uma auto-estima baixa se apresentaram, para essas educadoras, como obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida.

Outras situações, como o trabalho pedagógico envolvendo níveis diferentes entre as condições de aprendizagem na escrita e na leitura de determinada criança, o desencadeamento da necessidade da leitura e da importância de suas várias funções, além do contato com as histórias infantis, e a conscientização de certos pais, que não acreditam na capacidade de seus filhos, com relação à competência na leitura e escrita, se apresentaram como dificuldades para as professoras da 1.^a série pesquisadas.

As educadoras da 2.^a série disseram que não conseguem com facilidade trabalhar a leitura com crianças de níveis muito diferentes de aprendizagem. Numa mesma sala de aula, encontram alunos que sabem ler e escrever muito bem, os que sabem um pouco e os que não sabem diferenciar letra de número. As crianças com pouco estímulo de leitura em casa e com dificuldade no desenvolvimento da oralidade também foram classificadas como problemas sérios, emperrando a fluidez do trabalho. A interpretação de texto foi identificada como uma habilidade muito difícil de ser alcançada, pois as crianças realizam a leitura, mas não sabem detectar a mensagem e as informações principais. Normalmente, são crianças alfabetizadas, realizando, sem atropelos, ditado de frases e palavras, mas não têm desenvoltura na leitura de pequenos textos.

A 3.^a série foi constituída por dificuldades relacionadas à falta de interesse dos alunos pelas práticas de leitura e escrita, à organização de trabalho didático para sanar a oralidade precária, à auto-estima baixa, ao desenvolvimento do hábito de leitura e aos alunos que não gostam de ler e se recusam a realizar qualquer leitura.

A presença de níveis diferentes de aprendizagem na sala de aula e de cultura bem diferente da cultura escolar, por exemplo, a linguagem nordestina, prejudica a apropriação da linguagem escrita e oral referente ao português padrão, ensinado na escola. Além disso, o processo dessa apropriação também se torna difícil, de acordo

com as professoras da 3.^a série, porque possuem dificuldade em ensinar as especificidades da língua escolar, sem desrespeitar a cultura do aluno e, conseqüentemente, seu linguajar.

Para essas docentes, certos posicionamentos dos alunos não contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente, quando não conseguem ler o que escrevem. Posturas radicais dos alunos, afirmando que não sabem ler e por causa disso não vão ler nem tentar, emperram a viabilização do trabalho pedagógico. A postura discriminatória da sala de aula com relação aos alunos, que apresentam uma fala com características regionais diferentes, aos que têm mais dificuldade e aos que não sabem ler, também interfere de modo significativo na aprendizagem e na dinâmica do cotidiano escolar. Os alunos adiantados reforçam essa discriminação, quando se recusam a realizar trabalho em grupo com os que não conseguem acompanhar as atividades regulares estabelecidas pela professora.

Pode-se dizer que o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar texto se apresentou como a dificuldade mais citada pelas professoras da 3.^a série. Explicitaram que as crianças acabam sendo alfabetizadas, mas não se tornam competentes para identificar a mensagem principal do material lido e para produzir textos com características dos diversos gêneros discursivos.

Já as docentes da 4.^a série apresentaram dificuldades relacionadas às crianças com necessidades especiais, principalmente, as que têm deficiência na visão, e aos alunos que entram na escola sem o conhecimento sobre a leitura e escrita. Identificaram que não conseguem com sucesso a diversificação das alternativas de ensino para fazer a criança sair do nível de aprendizagem em que se encontra, para conscientizar o aluno com dificuldade sobre a importância da realização de atividades diferentes das desenvolvidas pelos alunos mais adiantados e para lidar com os revoltados por causa de seu atraso, diante dos colegas.

De acordo com os depoimentos das educadoras ainda da 4.^a série, a falta de motivação e o fator familiar interferem na aprendizagem da leitura e escrita, prejudicando a concentração e a disciplina. A interpretação de texto, para essas professoras, também se configurou como uma situação de ensino problemática. Apenas uma professora, com 20 anos de experiência no magistério e oito anos na 4.^a série, não explicitou nenhuma dificuldade nas práticas de leitura e escrita, mas sua produção escrita sinalizou a presença da dificuldade de realizar leituras mais críticas. Esse registro mostra que provavelmente essa educadora, apesar de possuir segurança e experiência,

pode não estar conseguindo formar leitores e escritores críticos por causa de sua própria fragilidade.

As participantes do Ensino Complementar, que são professoras eventuais, apresentaram dificuldades em desenvolver a linguagem oral, em fazer o aluno elaborar idéias orais e passá-las depois para o papel, em fazer com que ele se aproprie das marcas da linguagem escrita do português padrão, em aprimorar a atenção e concentração na hora da leitura, em trabalhar com níveis muito diferentes de aprendizagem na sala de aula (alunos que sabem muito e os que não sabem nada) e em mostrar a função social da leitura. Além disso, a interpretação de texto, para essas educadoras, foi também classificada como uma situação problemática, pois não encontram alternativas pedagógicas bem sucedidas que garantem a leitura crítica.

A falta de material para atender os alunos que possuem condições sócio-culturais bem diferentes da realidade da cultura escolar, a falta de contato com o livro e com a leitura, em casa, foram situações, apontadas pelas professoras do Ensino Complementar, que interferem significativamente no rendimento escolar dos alunos, minimizando a potencialidade das intervenções didáticas.

Essa explanação sobre o trabalho docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, sistematizada durante a entrevista e o relato do material sobre a história de vida, elucidou dificuldades semelhantes entre as professoras. O registro seguinte exemplifica as dificuldades detectadas:

- trabalhar determinados aspectos da leitura, como palavras com letras e sílabas semelhantes, pronúncia correta dos sinais de pontuação, visando um ensino da leitura mais focado para problemas individuais;
- trabalhar leitura sem fluência;
- desenvolver o hábito de leitura;
- reconhecer a importância da leitura;
- aumentar a auto-estima relacionada à aprendizagem da leitura e escrita;
- organizar trabalho pedagógico envolvendo o nível da escrita e o nível da leitura de determinada criança;
- despertar a necessidade da leitura e escrita;
- despertar o interesse pelas práticas de leitura e escrita;
- conscientizar sobre as várias funções da leitura;

- atender crianças de níveis muito diferentes de aprendizagem na leitura e escrita;
- desenvolver a oralidade;
- ampliar a capacidade de interpretação de texto;
- capacitar as crianças alfabetizadas para a leitura de pequenos textos, pois mostram a capacidade para o ditado de frases e palavras, sem disposição para leitura;
- articular a linguagem popular/regional com a linguagem do português padrão;
- aproveitar a variação lingüística dos alunos para o ensino do português padrão, sem desrespeitá-la;
- utilizar o português padrão para o aluno se comunicar, utilizando a linguagem oral e escrita;
- apropriar-se das características dos textos de vários gêneros discursivos;
- desenvolver conhecimento sobre a leitura e escrita nos alunos que entram na escola sem o domínio;
- formar leitores e escritores críticos;
- elaborar idéias primeiro na linguagem oral para organizá-las depois na escrita.

Além dessas dificuldades, as professoras identificaram comportamentos que prejudicam a fluência das intervenções pedagógicas e da realização dos procedimentos metodológicos:

- posturas radicais, que rejeitam a realização da leitura, escrita e de exercícios diferentes para sanar dificuldades específicas;
- discriminação dos alunos mais adiantados para com os que não acompanham as atividades regulares e os que apresentam uma fala com características regionais.

As dificuldades explicitadas pelas professoras receberam questionamentos para uma maior elucidação do trabalho docente. Essas tiveram que caracterizar os procedimentos adotados para a superação da dificuldade no que se refere às práticas de leitura e escrita. Afirmaram que sempre procuram mudar de estratégia, visando a apropriação das especificidades do português padrão por meio do desenvolvimento de textos de vários gêneros discursivos. Apela aos textos que fazem parte do cotidiano dos alunos para despertar interesse, exemplificar a função da leitura e escrita.

Essas educadoras apresentaram uma avaliação contundente a respeito das necessidades formativas, inerentes às práticas de leitura e escrita, revelando análises que confirmam a importância de se existirem investimentos na profissão docente. Confirma-se essa postura pela própria presença das participantes no curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação. Verificou-se ainda que, apesar dessa preocupação, não conseguem superar as dificuldades identificadas, revelando assim uma avaliação capaz de localizar a lacuna de formação, mas inapta para propor caminhos e processos de transformação educativa.

As participantes conseguem diferenciar as atividades envolvendo a leitura e escrita, mas afirmaram não atingir as necessidades de todos os alunos, e como consequência, os alunos entram em contato com situações de ensino que não contribuem para a superação de suas dificuldades. Alegam também que ficam presas às características do livro didático de Língua Portuguesa. Este estabelece uma única rotina com uma seqüência de ensino para todos os alunos. Justificam que a conclusão das etapas presentes no livro pelas crianças sinaliza as conquistas de aprendizagem, por essa razão, o uso desse referencial permite a organização de práticas pedagógicas compatíveis com um padrão de complexidade, apresentando para a sala de aula um seguimento fechado de estudo.

O livro didático também estabelece uma base de informação para que as professoras localizem ou selecionem outros textos e exercícios relacionados às dificuldades dos alunos, com características semelhantes das do livro adotado pelas educadoras.

b) Produções escritas das educadoras

A reconstituição da história de vida das professoras pesquisadas caracterizou algumas de suas relações com a formação docente, as dificuldades que estão sentindo na organização do ensino, seu comprometimento profissional e a concepção de práticas avaliativas. No decorrer da apresentação desse material escrito, as participantes foram incentivadas a analisarem seus próprios dados registrados, visando explicações mais detalhadas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com seus alunos.

Os registros mostraram ainda a preocupação das educadoras em rever diariamente sua postura profissional, pessoal e de seus alunos. Para as participantes, a tarefa docente é árdua e, por essa razão, apresentam muitas dificuldades, incrementando

a busca constante de aperfeiçoamento, o contato com colegas mais experientes e com cursos especializados, qualificando suas experiências profissionais. A somatória dessas características impulsionou-as para procurar pela construção solidária de uma identidade pedagógica coletiva.

A discussão desses dados apresentados pelas participantes levou a pesquisadora a solicitar mais informações sobre a natureza de investimento realizado, a partir da verificação de dificuldades. A maioria das educadoras afirmou que a busca por um complemento profissional nem sempre possibilitava a superação da problemática, porque a alternativa de mudança encontrada não atingia todos os alunos que não estavam aprendendo. Nessas relações, entravam em contato com atividades diferentes e textos novos, mais atualizados, mas não recebiam orientações específicas sobre a situação real dos alunos. Nessa perspectiva, as professoras, através do presente estudo, apresentam dificuldades semelhantes, porque não estão tendo condições de se desenvolverem profissionalmente, para apresentarem uma outra atuação docente. Justifica-se a presença dessa situação pelo contexto educacional em que estão inseridas.

Na leitura das produções escritas, verificou-se que as observações das próprias práticas pedagógicas permitiram a descoberta das mudanças didáticas necessárias para fazer o aluno aprender. Além disso, a reflexão sobre a prática, a consciência do papel da mudança permanente e da importância de aprender mais, para melhorar sempre, favoreceram uma avaliação sobre a natureza do desempenho do aluno e das dificuldades envolvendo o ensino. O material escrito revela a preocupação das professoras de buscarem, em todo o momento, resultados bem sucedidos, não deixando que a criança fizesse tudo sozinha, sem intervenção pedagógica sistematizada.

A análise realizada pelas participantes de sua prática pedagógica identificou uma avaliação consciente sobre a dependência entre a ação educativa planejada (intervenção pedagógica individualizada) e o desempenho escolar bem sucedido. Além do mais, divulgou que, muitas vezes, as professoras não conseguem trabalhar o mesmo conteúdo de maneira diferente para que o aluno possa entender determinadas configurações das práticas de leitura e escrita, prejudicando, assim, o desenvolvimento de uma escrita que dê conta das convenções da língua.

Para algumas educadoras, a experiência com realidades educacionais diferentes mostrou que o professor não pode ter apenas um olhar técnico e crítico a respeito da dinâmica escolar. Esse acontecimento contribuiu ainda para a conscientização de que o

contato mais afetivo com os alunos e o ambiente escolar desencadeia resultados positivos no processo ensino-aprendizagem.

Ao serem questionadas pela pesquisadora sobre essa avaliação, as participantes sinalizaram a importância do contato afetivo, diante de um determinado quadro de desempenho insatisfatório, envolvendo diferenças entre as variações lingüísticas dos alunos e o português padrão, ensinado na escola. Esse tipo de relação permitia com mais facilidade, conforme as docentes, o desencadeamento de um clima em que imperasse o respeito, entre os vários tipos de linguajar.

A preocupação em olhar para o aluno e em ouvi-lo, tentando compreendê-lo, possibilitou a qualificação dos fatores que estavam contribuindo ou não para um determinado momento de ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação provocava a organização de diferentes práticas de ensino para chamar a atenção do aluno e para investir esforços aos reais problemas de aprendizagem. Permitia ainda às professoras não desistirem até que se tivesse feito todo o possível. Esse comprometimento alertava algumas docentes de que a consciência do erro, durante a organização do ensino, possibilitava a busca por caminhos didáticos bem sucedidos. Incentivava-as também a encontrarem curso de aperfeiçoamento, visando a apropriação de novidades didáticas, o aprendizado de conteúdo de diversas áreas de conhecimento e a descoberta de novos caminhos em que se processam a aprendizagem da leitura e escrita.

Os aspectos da avaliação das participantes a respeito dessas posturas didáticas revelaram a consciência da repercussão do trabalho pedagógico, canalizado para as especificidades de cada aluno, e da necessidade da busca por novas alternativas de ensino. Mostrou também que, apesar dessa percepção, muitas vezes, estas não encontram procedimentos metodológicos que enriquecem a formação do aluno leitor e escritor. Conseguem até fazer com que entendam certas características, tornando as crianças alfabetizadas para escrever e ler pequenos textos, mas sem a aquisição de formas mais apropriadas para um desempenho crítico e criativo, ao realizarem as de práticas leitura e escrita, utilizando os vários gêneros discursivos.

c) Subsídios teóricos e práticos para as dificuldades de leitura e escrita

Este momento da pesquisa tem o objetivo de articular as reflexões sobre alfabetização e letramento com as dificuldades identificadas pelas professoras pesquisadas. Para se visualizar as contribuições da lingüística para a análise das práticas

de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, recorreu-se ao material desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003), referente à proposta de definição das capacidades lingüísticas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos, que engloba os três primeiros anos.

O núcleo desta proposta está voltado para a apropriação, pelo aluno do Ciclo Inicial, do sistema alfabético e de capacidades necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. O desenvolvimento dessas capacidades lingüísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das famílias – não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, p.07).

Os depoimentos das professoras mostram que a heterogeneidade de aprendizagem das capacidades lingüísticas (‘ler e escreve, falar e ouvir’) é vista pelas participantes como dificuldades. Nesse sentido, o material produzido pelo CEALE, promove a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, subsidiando teoricamente esse processo e assumindo que no lugar das dificuldades o que se tem são características próprias e heterogêneas.

Conforme o material do CEALE, as situações de produção de textos construídas em sala de aula oportunizam o aparecimento de diferentes questões dos alunos, manifestando compreensões diversificadas sobre a grafia de determinadas palavras e a organização das frases, cujas dúvidas precisam ser solucionadas imediatamente pelo professor. Conclui-se, assim, que essa heterogeneidade tem que ser contemplada no trabalho docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, p.35).

O referido material apresenta essa contribuição, porque recebeu colaboração de um grupo de alfabetizadores pertencentes à rede estadual de Minas Gerais. Esses professores analisaram seu trabalho pedagógico, caracterizando os problemas e as dificuldades que enfrentam e as soluções para esses momentos difíceis do ensino. Sob a sistematização da proposta, a partir da participação dos profissionais mineiros e pesquisadores do CEALE, reafirma-se sua contribuição para o estudo sobre as contribuições da lingüística para a análise das práticas de leitura e escrita de professores das séries iniciais, participantes do curso “Teia do Saber”, porque foi construído dentro de um contexto escolar concreto, relacionando com reais situações de ensino.

A articulação dessa proposta com situações pedagógicas concretas corrobora para uma visualização mais clara dos objetivos do trabalho relacionado ao ensino da leitura e escrita, elucidando metas para serem atingidas durante as séries iniciais com complexidades progressivas. As atividades registradas originaram-se, assim, do fundamento teórico apresentado pelo Ceale, permitindo visualizar na atividade a contribuição da área da lingüística.

O texto seguiu a organização estabelecida pelo material do Ceale, que o dividiu em cinco eixos⁶:

- (1) Compreensão e valorização da cultura escrita
- (2) Apropriação do sistema de escrita
- (3) Leitura
- (4) Produção de textos escritos
- (5) Desenvolvimento da oralidade

Para cada eixo apresentou-se um quadro explicativo, elucidando o conteúdo a ser trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa organização facilitou a compreensão da heterogeneidade do ensino da leitura e escrita, contextualizando o leitor a respeito da necessidade de se desenvolver um mesmo aspecto da língua com complexidades diferentes.

As atividades aqui apresentadas originaram-se da discussão do material do Ceale, realizada na disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara, em 2008. Os alunos do período diurno e noturno, total de 80 alunos, organizaram seqüências de atividades, conforme os eixos da proposta, articulando a teoria com a prática, especificando as contribuições formativas da proposta para a área de leitura e escrita e o papel da lingüística para o processo de alfabetização.

A partir do material escrito dos alunos que caracterizou a relação entre teoria e prática, a pesquisadora selecionou algumas sugestões de atividades e reelaborou-as para se relacionarem diretamente com as dificuldades manifestadas pelas professoras, participantes do curso “Teia do Saber”.

⁶ No decorrer do texto, foram inseridas pesquisas a respeito da respectiva temática para complementar a contribuição teórica do material desenvolvido pelo Ceale.

Os exemplos utilizados permitiram visualizar o desenvolvimento das características dos conteúdos de cada eixo da proposta e suas relações com as situações relatadas pelas educadoras sobre suas práticas pedagógicas. A seleção de alguns exemplos ocorreu para elucidar a lógica do desenvolvimento do trabalho docente, ilustrando a repercussão e a importância de determinadas práticas e do papel da área da lingüística.

Nesse processo de discussão, recorreu-se ainda ao trabalho de SOARES (2004) para refletir sobre a especificidade e repercussão das práticas de leitura e escrita. O trabalho da autora sobre letramento problematiza as características dessas práticas, reforçando o uso do termo letramento, diferenciando-o, assim, do termo alfabetização. Para Soares (2004)

(...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (p.36).

Assim, a contribuição teórica da autora mostra que o termo alfabetização não se refere ao desenvolvimento da capacidade de fazer uso da escrita e leitura, realizando práticas sociais. Já o termo letramento engloba a aprendizagem da leitura e escrita, como um instrumento para transformar as condições dos alunos, em vários aspectos, o social, cultural, cognitivo e lingüístico. Ressalta-se ainda que o letramento pode estar presente entre as pessoas que não sabem ler e escrever, pois utilizam outros meios para colocar em prática a função e a contribuição da leitura e escrita para a vida pessoal, escolar e profissional (SOARES, 2004). A leitura permite ao indivíduo reagir de outra maneira com o mundo e manter relações significativas, integrando-se mais na sociedade.

A introdução do termo letramento, no contexto das escolas e das pesquisas educacionais, incentiva o aparecimento de novas discussões, a respeito do termo alfabetização. O trabalho de Soares contribui, assim, para a importância da repercussão das práticas alfabetizadoras, na formação dos alunos.

Sob a ótica dos resultados de pesquisas que enfocam o estudo da prática de leitura e escrita, nos diversos campos, o lingüístico, psicológico, psicolingüístico e social (ABUD, 1987; BRASLAVSKY, 1971, 1993; CAGLIARI, 1999; FOINA, 1989;

LEMLE, 2001; SILVA, 1986; SOARES, 2004), pode-se afirmar que a grafia da linguagem escrita portuguesa é fonética, fonológica e, em determinados momentos, etimológica. Além dessas questões, a estruturação do trabalho pedagógico depende da consideração do nível de aprendizagem da turma de alunos.

As atividades registradas, conforme a proposta do Ceale, podem abranger todos os eixos da proposta, ao mesmo tempo, mas sempre apresentam uma contribuição mais peculiar. Os quadros correspondentes aos eixos apresentam um desenvolvimento de capacidades lingüísticas que se colocam não de forma seqüencial, englobando uma dependência formativa entre eles, mas exige a presença simultânea de atitudes, conhecimentos e capacidades pertencentes a cada eixo.

QUADRO 1⁷

Compreensão e valorização da cultura escrita

Conhecimentos e capacidades
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade
Conhecer os usos e funções sociais da escrita
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:
(i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar
(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever

FONTE: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, p. 16.

ATIVIDADE – Uso do nome próprio dos alunos e dos documentos pessoais

A utilização do nome próprio dos alunos e dos documentos pessoais para introduzir o processo de compreensão e valorização da cultura escrita torna-se um recurso relevante por possuir um significado forte e contextualizado para a criança. Dependendo do nível de aprendizagem, a atividade assume uma configuração mais complexa, exigindo dos estudantes determinados conhecimentos e capacidades.

O aluno busca informações sobre seu nome por meio de entrevista com os pais ou responsáveis:

⁷ Os quadros apresentados no trabalho representam os cinco eixos da proposta do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que caracterizam conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do Ciclo Inicial da alfabetização do Ensino Fundamental de Nove Anos. As atividades apresentadas podem ser realizadas todos os dias, dependendo dos objetivos do professor, que pode alterar sua prática de leitura e escrita com exercícios de outras naturezas.

- Significado do nome;
- Quem escolheu o nome e o porquê;
- Motivo da escolha;
- Conhecimento de outras pessoas que tenham o nome do aluno;
- O momento em que o nome foi escolhido – antes ou depois do nascimento;
- Apreciação sobre o próprio nome – se gosta ou não / justificativa / desejo por outro nome;
- Presença de apelido – qual / quem colocou / justificativa;
- Pesquisa dos documentos pessoais (certidão de nascimento), visando o estudo da função social desta respectiva escrita;
- Registro das informações básicas na lousa dos documentos de todos os alunos (local, data de nascimento, filiação e outros dados);
- Presença de animais de estimação – nome / justificativa.

Em seguida a recolha das informações, que podem ser registradas por escrito pelos alunos ou apenas memorizadas, dependendo das condições de aprendizagem, o professor coloca na lousa as explicações, qualificando com comentários comprobatórios a importância e as funções sociais da informação do registro, para que as crianças possam compreender e valorizar a cultura escrita no âmbito escolar, da sociedade e família. Essa dinâmica pode atender algumas necessidades expressas pelas professoras do curso “Teia do Saber”, como despertar no aluno a necessidade e o interesse pelas práticas de leitura e escrita, desenvolver certos conhecimentos inerentes a essas práticas iniciais, conscientizando-o sobre suas várias funções. Como consequência, a autoestima relacionada à aprendizagem da leitura e escrita aumenta, pois o exercício com a presente configuração garante a apropriação dos objetivos inerentes a esse eixo da proposta de forma concreta e construída a partir da vivência dos alunos.

A concretização dos objetivos do eixo “Compreensão e valorização da cultura escrita” depende do desenvolvimento de outras atividades, como:

- Localizar letras em jornais, revistas, propagandas, livros de história infantil e outros suportes de texto, para formar o nome do aluno e de seus colegas, analisando os vários instrumentos e as tecnologias usados para registrar a escrita;

- Procurar em suportes diferentes da escrita palavras que começam com o nome do aluno;
- Colocar os nomes dos alunos nas carteiras escolares para que possam localizar a carteira em que consta seu nome;
- Realizar bingo de letras para formar o nome dos colegas da sala de aula e atividades motoras contextualizadas, visando o desenvolvimento das capacidades cognitivas inerentes às habilidades motoras específicas dos traçados das letras;
- Construir quebra-cabeça com o próprio nome;
- Pesquisar os nomes dos funcionários da escola para a construção de um painel, visando o estudo das palavras e as funções de cada pessoa.

As características dessas atividades permitem a articulação com os outros eixos da proposta. Apresentam um processo de desenvolvimento gradual, partindo da descoberta das letras para a apropriação do sistema de escrita. A análise das etapas das atividades elucidam a articulação entre o processo de letramento e de alfabetização, o estudo da produção e circulação da escrita na sociedade, no contexto escolar e da família.

QUADRO 2

Apropriação do sistema de escrita

Capacidades
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas
Dominar convenções gráficas:
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.
Conhecer o alfabeto:
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de forma e cursiva)
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita
Dominar as relações entre grafemas e fonemas
(i) Dominar regularidades ortográficas
(ii) Dominar irregularidades ortográficas

FONTE: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, p. 22.

ATIVIDADE – Interpretação de Contos de Fadas: João e Maria (adaptação)

Para introduzir o aluno ao processo de apropriação do sistema de escrita, sugere-se o estudo da adaptação do conto de fadas, João e Maria. Inicia-se o trabalho com perguntas provocativas para aguçar o processo de interpretação:

- Recuperar as informações dos alunos a respeito do conto de fadas, João e Maria;
- Identificar as semelhanças e diferenças de informações entre os alunos;
- Explorar as ilustrações referentes ao conto;
- Anotar na lousa as hipóteses das crianças;
- Realizar a leitura em voz alta do conto;
- Comparar as informações do conto com as hipóteses levantadas;
- Problematizar com a turma de alunos as mensagens para articular as mensagens do conto com outras informações que possuem sobre o assunto;
- Articular conhecimento de mundo dos alunos com a mensagem presente no conto.
- Reproduzir na lousa com a turma de alunos as informações principais sobre o conto;
- Identificar as especificidades do sistema de escrita, ressaltando as características das convenções gráficas para conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de forma e cursiva).

A seqüência apresentada garante a introdução dos alunos ao sistema de escrita, pois desenvolve aspectos presentes no Quadro 2. Em seguida a essa segmentação, encaminha a turma de alunos para perceber a necessidade da apropriação de determinadas características a respeito da coerência e coesão, conforme os estudos de MASSINI-CAGLIARI (2005).

Com base na contribuição da autora, os mecanismos de coesão e coerência, ao serem trabalhados por meio da produção de desenhos para retratar o conto, tornam-se mais perceptíveis aos alunos iniciantes nas práticas de leitura e escrita. Essa produção, seguida por uma escrita do aluno, permite a aplicação do conteúdo desenvolvido sobre o sistema de escrita. Para facilitar a visualização da coerência e coesão, a história em quadrinhos se apresenta como uma outra alternativa didática bem sucedida.

Após os procedimentos metodológicos indicados, o professor direciona os alunos a aplicarem as especificidades do sistema de escrita aprendidas nas produções de outros gêneros discursivos, como poesia e texto jornalístico. Dessa forma, os alunos conseguem representar a mesma história em linguagens lingüísticas diferentes, entendendo que cada gênero discursivo exige determinadas características. A realização desse objetivo depende dos outros eixos da proposta do Ceale, como leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade, que acontecem simultaneamente.

Sugere-se uma seqüência de exercícios para garantir a apropriação do sistema de escrita, como escrever o nome que corresponde às figuras relacionadas ao conto, com letra de forma e cursiva, identificar o número de vogais, consoantes e o total de letras, formar palavras com sílabas que contribuem para a configuração de rimas, aliterações e assonância, visando o estudo das unidades fonológicas, da dimensão semântica da língua, da morfologia e fonética. Esse tipo de atividade permite ainda o conhecimento do alfabeto, sua categorização gráfica e funcional das letras, a distinção entre fonema e grafema, visando o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas.

Esses processos possibilitam o estudo das palavras do texto para o entendimento das diferenças entre escrita e outras formas de expressão; para dominar convenções gráficas; para entender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; para compreender a função de segmentação dos espaços em branco e dos sinais de pontuação.

Sugerem-se palavras que sejam significativas para a turma de alunos e que apresentem regularidades e irregularidades ortográficas, as quais podem ser substituídas, dependendo de cada contexto escolar. Em seguida à análise das palavras, o exercício de separação de palavras com regularidades e irregularidades ortográficas citadas no texto escolhido reforça o reconhecimento das características importantes do sistema de escrita.

O desenvolvimento de atividades, que se preocupam com a identificação das características de textos de cada gênero discursivo, por meio da linguagem oral e da escrita, contribui para a apropriação do sistema de escrita, cujo aspecto apareceu nas manifestações das professoras participantes do curso “Teia do Saber”, identificando-o como uma situação de ensino que exige muito investimento pedagógico no cotidiano da sala de aula.

QUADRO 3

Leitura

Atitudes e capacidades
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura
Desenvolver capacidades relativas ao código escrito especificamente necessárias à leitura
(i) Saber decodificar palavras e textos escritos
(ii) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras
Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão
(i) Identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto
(ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização
(iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido
(iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão
(v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências
(vi) Avaliar afetivamente o texto, fazer extrapolações
(vii) Ler oralmente com fluência e expressividade

FONTE: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, p. 41-42.

ATIVIDADE – Cantinho da Leitura

Em qualquer momento das séries iniciais, a organização na sala de aula do “Cantinho da Leitura” é fundamental para que as crianças possam se interessar pela leitura, valorizar a cultura escrita, compreender a importância dessas práticas, produzir textos de vários gêneros discursivos e se apropriar das especificidades do sistema de escrita, tornando-se capazes de entender esses aspectos durante qualquer leitura, de usá-los na linguagem oral e escrita nas práticas sociais letradas. Pode-se identificar que esse ambiente contribui para a concretização das atitudes e capacidades expressas no Quadro 3, que se compromete com o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura.

Esse local de trabalho apresenta-se próprio para a diversificação de leitura. Nesse espaço, os alunos podem entrar em contato com suportes diferentes de textos e

vários gêneros discursivos, trazidos pelo professor e pelos alunos. Dependendo da disposição desse material, o aluno apresentará interesse em levá-lo para casa com a finalidade de conhecê-lo melhor. A exploração dos recursos envolve múltiplas ações educativas:

- Identificar as semelhanças e diferenças entre os suportes diferentes de textos, praticando o levantamento de hipóteses;
- Trabalhar separadamente as características dos gêneros discursivos;
- Permitir ao aluno a escolha espontânea do gênero discursivo para ser manuseado e lido;
- Realizar leitura de textos de vários gêneros discursivos para reconhecer suas características e confirmar as hipóteses levantadas;
- Compreender o teor da expressividade dos textos para produzir inferências e fazer extrapolações;
- Eleger com os alunos textos de um determinado gênero para exercitar a busca pelas pistas textuais, intertextuais e contextuais;
- Ler oralmente textos de diversos gêneros discursivos com fluência e expressividade.

Pode-se perceber que no decorrer do desenvolvimento dos itens citados acima, o trabalho docente envolve, direta ou indiretamente, os outros eixos da proposta, explicitando uma dependência entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Esses procedimentos identificados garantem o reconhecimento global das palavras, a introdução progressiva do aluno à aquisição das capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão do texto.

A trajetória apresentada oferece subsídios para entender as manifestações das educadoras do curso “Teia do Saber” e para desenvolver práticas relacionadas ao ensino da leitura mais focado para problemas individuais. Permite ainda atender as necessidades explícitas pelas participantes sobre leitura mais fluente de texto, hábito da leitura, senso crítico, reconhecimento da importância dos vários tipos de textos e apropriação das marcas de cada gênero discursivo.

QUADRO 4
Produção escrita

Capacidades
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos

FONTE: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, p. 50.

ATIVIDADE – Produção de texto / Música / História em quadrinhos

As capacidades do Quadro 4, referente ao eixo Produção Escrita, apresentam-se como um momento importante para o aprimoramento da proficiência na leitura e escrita do aluno, porque possibilita a articulação concreta entre os eixos de proposta do Ceale.

Para visualizar melhor essa relação, sugere-se uma atividade com música, trabalhando, primeiramente, com as especificidades desse gênero discursivo. Os próprios alunos trazem de casa uma letra de música, de sua preferência, para ser ouvida, cantada e trabalhada em sala de aula. Com o material em mãos, o professor faz a leitura das letras das músicas selecionadas pelos alunos e, sem seguida, canta com as crianças. Após essa vivência, realiza uma identificação coletiva e oral das palavras desconhecidas e registra-as na lousa, levando os alunos a explicitarem suas opiniões a respeito dos possíveis significados.

Com o auxílio do dicionário, os alunos localizam as palavras identificadas para consultar a definição, contribuindo para interpretações possíveis, inerentes ao contexto da letra das músicas. Em seguida, as palavras trabalhadas tornam-se objeto de análise, visando a apropriação do sentido para que possam produzir frases e, conseqüentemente, pequenos textos com características de gêneros discursivos diferentes daquele já trabalhado.

Ao apresentar essas palavras em outros contextos lingüísticos, o professor garante a apropriação de novo vocabulário, permitindo que os alunos o utilizem na linguagem oral e escrita, compreendam as diferentes funções da escrita e os diversos contextos de circulação. Com o objetivo de reforçar essa aprendizagem, incentiva o aluno para a produção de um texto poético, após vivenciarem também poesias a respeito de acontecimentos presentes na história de vida de toda criança.

A partir do conhecimento lingüístico adquirido com o estudo da letra das músicas trabalhadas em sala de aula, os alunos têm condições de entender a linguagem poética, reconhecendo sua importância e função. O trabalho envolvendo exemplos de poesias com recursos de naturezas diferentes e singulares contribui ainda para o domínio do texto escrito no gênero específico, adequando-o aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Os procedimentos explicitados apresentam-se como um exercício característico para dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas, escrevendo segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas. Além disso, possibilita o uso dos recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto.

O recurso lingüístico inerente ao trabalho com histórias em quadrinhos também auxilia na formação do leitor e escritor dos alunos das séries iniciais, pois possibilita a visualização de aspectos da língua que contribuem para sua apropriação. Elementos relacionados à coesão e coerência de um texto podem ser facilmente identificados por meio da leitura deste tipo de texto. A própria ilustração garante esses elementos, preparando assim a criança para a produção de textos coerentes e coesos, escritos ou orais. A atividade dessa natureza prepara o aluno para planejar a escrita do texto, considerando o tema central e seus desdobramentos, organizando textos segundo os objetivos e o destinatário.

Sugere-se o uso de uma história em quadrinhos sobre música, cujo tema está norteando o desenvolvimento do eixo 4. A utilização bem sucedida desse recurso

depende do estudo da linguagem pertencente à respectiva modalidade de escrita. Após a familiarização de suas características, torna-se possível desenvolver um bom trabalho. Para potencializar a contribuição da história em quadrinhos, o exercício engloba dois momentos de formação, podendo ser desenvolvidos em grupos:

- Distribuição da história em quadrinhos sem a escrita das falas dos personagens, apenas com a seqüência da ilustração. Neste momento, o grupo descreve oralmente a lógica da história, tentando criar um enredo para a série de dados verificados. Em seguida, cada grupo produz por escrito a história, socializando depois para a sala de aula. Ao término dessas etapas, os alunos entram em contato com a história original para conferirem.
- Distribuição de tiras de outra história em quadrinhos, sem modificações, mas numa seqüência bem diferente da original. Cada grupo monta a história em quadrinhos, tentando organizar a lógica real da história para garantir a coesão e a coerência. Após essa seqüência, o professor apresenta a história em quadrinhos sem modificação, permitindo aos alunos realizarem comparações com a estrutura organizada de cada grupo.

A trajetória das atividades descritas acima permite elucidar alternativas de ensino relacionadas às manifestações das professoras do curso de formação continuada, porque mostra possibilidades de articular o nível da escrita e o nível da leitura de cada aluno, atingir crianças com níveis muito diferentes de aprendizagem na leitura e escrita, ampliar a capacidade de interpretação de texto e articular com respeito a linguagem popular com a linguagem do português padrão.

QUADRO 5

Desenvolvimento da oralidade

Capacidades
Participar das interações cotidianas em sala de aula:
escutando com atenção e compreensão
respondendo às questões propostas pelo professor
expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada
Planejar a fala em situações formais
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão

FONTE: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, p. 57.

ATIVIDADE – História Coletiva

A criação da história coletiva pode ser praticada pelas crianças alfabetizadas ou não, pois enfoca tanto a oralidade como a escrita. Esse tipo de exercício permite o desenvolvimento da atenção, concentração e, conseqüentemente, a compreensão do que foi ouvido. Além disso, no decorrer da atividade, os alunos se esforçam em planejar a fala sobre um determinado tema, usando para certa finalidade a variedade lingüística específica.

Após a definição do tema da história, sugere-se que a turma de alunos seja dividida em pequenos grupos para criarem uma história a partir do tema selecionado. Cada grupo prepara a apresentação da história, organizando uma fala com uma seqüência que caracterize os personagens, as idéias principais, o contexto, a época, as vestimentas e outros aspectos.

Dependendo do nível de aprendizagem em que se encontra a sala de aula, as crianças escrevem as produções em folhas, garantindo o registro dos detalhes e o relato oral das histórias. Além da apresentação, cada grupo fica à disposição para responder a perguntas dos colegas sobre a produção e para receber opiniões.

Esse tipo de atividade desenvolve a linguagem oral do aluno, tornando-o capaz de manifestar-se em público de forma coerente, clara e segura para garantir a compreensão de todos. Permite ainda o desencadeamento da reflexão de todos, porque o professor, ao acompanhar o relato dos grupos, pode registrar na lousa a produção, formalizando as características da linguagem escrita, ressaltando as marcas da oralidade e a multiplicidade de variação lingüística que cada grupo pode apresentar na linguagem oral.

O procedimento da atividade vai ao encontro das situações identificadas pelas professoras participantes da pesquisa, porque contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o uso da linguagem para se comunicar em circunstâncias específicas e a elaboração de idéias primeiro na linguagem oral e depois na escrita, utilizando as marcas adequadas para as ocasiões de expressão e os mecanismos de coesão e coerência, relacionados à lingüística textual, trabalhados por Massini-Cagliari (2005).

CONCLUSÃO

As considerações finais dessa pesquisa articularam várias fontes de informação e, por essa razão, a análise das dificuldades de leitura e escrita recebeu subsídios da produção escrita sobre a história de vida das educadoras e do questionamento realizado pela pesquisadora, durante a entrevista e a exposição do relato da trajetória de cada docente.

De acordo com a síntese das informações, a escola tem dificuldade para trabalhar com sala de aula heterogênea, que englobe alunos com diferentes condições de aprendizagem. Conforme as participantes, essa heterogeneidade impede a diversificação de textos e, conseqüentemente, a apropriação pelos estudantes das várias características dos gêneros discursivos, além daqueles já presentes, normalmente, nos livros didáticos. As professoras têm a consciência de que precisam trabalhar os vários tipos de situações, mas não conseguem, muitas vezes, diversificar materiais e procedimentos metodológicos para potencializar o ensino da leitura e escrita, que garanta os conhecimentos e as capacidades presentes nos cinco eixos da proposta do Ceale, atingindo todos os níveis de leitura e escrita da turma de alunos.

A análise dos resultados mostrou que o livro didático assume um papel decisivo para a organização do trabalho docente, subsidiando a avaliação da própria prática de

ensino das educadoras e do desempenho escolar de seus alunos. Entende-se com isso que tanto alunos como professoras nivelam por esse instrumento o seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, são escravizados pelos conteúdos e pelas atividades presentes nos livros didáticos.

No trabalho desenvolvido por ROCKWELL (2001) sobre livros escolares explicita a necessidade de existirem estudos relacionados a esse recurso. Para a autora

En el contexto escolar, las actividades de lectura han sido múltiples y cambiantes. Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas. (ROCKWELL, 2001, p.14).

Esse posicionamento teórico da autora confirma a repercussão complexa do uso dos livros escolares sem análises aprofundadas, exigindo, assim, um estudo mais próximo a respeito de suas implicações para o trabalho docente. A utilização acrítica desse material não apenas compromete o conteúdo que será desenvolvido, mas também incute uma ideologia dominante, mascarando a realidade e os condicionantes sociais.

Os dados ressaltaram ainda que os cursos de formação inicial e continuada de professores têm um papel-chave para a solução das dificuldades esboçadas na respectiva pesquisa, pois as situações neles trabalhadas referem-se aos conteúdos específicos inerentes à formação profissional do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o material organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE). Essa verificação contribui também para a organização de políticas de formação de alfabetizadores, direcionadas para as reais necessidades dos professores das escolas públicas. No entanto, pelas professoras ouvidas, esses cursos não estão resolvendo a situação a contento.

Conforme a análise dos depoimentos relacionados às produções escritas, que enfocou apenas uma face da história de vida das professoras, a reconstituição, além de fornecer um entendimento a respeito de situações que contribuíram para a formação e o desempenho docentes, elucidaram o processo de avaliação, realizado sobre suas próprias práticas, desencadeando o aparecimento do fenômeno formativo. Para MONTEIRO (2006), os estudos que se utilizam das histórias de vida de professores conseguem captar muitas das representações que subsidiam as práticas docentes,

permitindo identificar a lógica pedagógica e as influências que contribuem para o trabalho pedagógico. O que talvez mostre a parcialidade da importância dos cursos que se centram na divulgação de conhecimentos e metodologias.

Buscaram-se, então, por meio desta investigação, dados que podem elucidar circunstâncias, ainda pouco compreendidas, relacionadas às dificuldades de leitura e escrita. Com essa pesquisa, parte-se do pressuposto de que as professoras e as escolas são as principais responsáveis pelo processo de formação dos alunos na leitura e escrita e este depende de experiências do professor e dos alunos, vivenciadas ao longo de uma vida.

Que os professores são agentes também de seu processo de desenvolvimento profissional, pois, ao recuperarem sua prática, realizaram uma reflexão que as levou ao conhecimento das características importantes do trabalho pedagógico e das principais lacunas de sua formação. A trajetória descrita indicou, portanto, que o entendimento da formação docente na área do ensino da leitura e escrita requer um estudo que envolva não apenas a problematização dos cursos freqüentados por elas, mas a reflexão fundamentada de suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. A alfabetização na perspectiva da Lingüística: contribuições teórico-metodológico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 1994, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 1994, p.91-124.

_____ et al. (org.). **Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997.

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

ANDRADE, L. T. D. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber, 2005.

- ARAÚJO, C. H. & LUZIO, N. **Avaliação da educação básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BATISTA, A. A. G. Analfabetismo na escola? **Caderno do Professor**, n.11, dez, 2003, p.9-13.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 2000.
- BRASLAVSKY, B. **Escola e Alfabetização.** Trad. Vera Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- _____. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** Trad. Agostinho Minicucci. São Paulo: Edições Melhoramentos – Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- BUENO, B. O. **Autobiografia e formação de professores:** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo, 1996. Tese (Livredocência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CAGLIARI, L. C. A cartilha e a leitura. **Idéias.** Leitura – caminhos da aprendizagem. São Paulo: FDE, SE, SP, 1988, p.21-6.
- _____. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.
- CARDOSO, S. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.347-360.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. **Guia prático do alfabetizador.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.131-153.
- FOINA, Luciana De Mello G. **O primeiro ano na escola.** São Paulo, 1989. 2v. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRANCHI, E. E **As crianças eram difíceis: A redação na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Studying teachers' lives.** London: Routledge, 1992.

_____. Studying the teacher's life and work. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 1994, p. 29-37.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

KAUFMAN, A. M. & RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2001.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. et al. **Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola.** Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras/UNESP. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq e FAPESP, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização. Coesão e coerência.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas.** São Paulo, 2006. 282p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos.** Araraquara, 2000. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

_____. Representações e dificuldades de professoras que freqüentam os cursos de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE

EDUCADORES, 7, 2003, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP, 2003, p.122.

NÓVOA, A. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (eds.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992, p.57-69.

_____. **La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique**. In: _____. **Histoire & Comparaison** (essais sur l'éducation). Listonne: Educa, 1998.

_____. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun., 2001

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, M. da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 371 – 381.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas, SP. **Anais...** Poços de Caldas, SP, 2003, p.1-25.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Alfabetizando** / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2003.