

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA CRISTINA DOS SANTOS

“ÍNDIO, MÚSICA E BRINCADEIRA”: PONTOS E  
CONTRAPONTO DO MATERIAL DIDÁTICO DO  
PROGRAMA LER E ESCREVER NO 1º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS-SP

2014

TATIANA CRISTINA DOS SANTOS

**“ÍNDIO, MÚSICA E BRINCADEIRA”: PONTOS E  
CONTRAPONTO DO MATERIAL DIDÁTICO DO  
PROGRAMA LER E ESCREVER NO 1º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. E. Cristina Martins Tassoni.

PUC-CAMPINAS

2014

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Autor (a):** SANTOS, Tatiana Cristina dos

**Título:** “Índio, música e brincadeira”: pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental

**Dissertação de Mestrado em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Cristina Martins Tassoni  
(Orientadora/PUC-Campinas)

1º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário Longo Mortatti  
(Membro Titular Externo/Unesp - Marília)

2º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jussara Cristina Barboza Tortella  
(Membro Titular Interno/PUC-Campinas)

Campinas, 14 de Fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho aos meus pais, pois eles formam o alicerce da minha vida que me dá forças para lutar pelos meus sonhos e acreditam junto comigo que com a ajuda e guia de Deus são possíveis de serem realizados.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de todas as coisas, a Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, socorro sempre presente, em quem está depositada a minha confiança. Sem a presença de Deus no meu coração, sem sua fiel proteção e sem sua Palavra não é possível dar um passo na caminhada nesta terra.

Aos meus pais, pelo extremo cuidado, pela compreensão e, principalmente, pela paciência.

À minha querida irmã e ao meu cunhado pelos conselhos, por me ouvirem quando precisava, enfim por estarem ao meu lado dando forças e fé.

À minha avó materna que mesmo na “ausência do Alzheimer” esboça um sorriso de paz que conforta.

A todos os meus amigos que com palavras de fé me ajudaram a caminhar e a compreender que nossos esforços são recompensados.

À Profa. Dra. Cristina Tassoni, minha orientadora, pessoa muito amiga e compreensiva, agradeço os conhecimentos compartilhados, as gentilezas trocadas e, em especial, a condução do meu trabalho a qual me trouxe grande satisfação. Agradeço também o respeito com o trabalho e a confiança.

À Profa. Dra. Maria do Rosário Mortatti, por gentilmente ter aceitado o nosso convite e ter participado da banca examinadora da minha dissertação. Agradeço pela atenção deste o primeiro momento em que conversamos e pelas profusas contribuições para o crescimento e aprimoramento do meu trabalho.

À Profa. Dra. Jussara Tortella, pelo aceite ao nosso convite para compor a banca examinadora do meu trabalho. Agradeço pelo olhar dedicado e cuidadoso nas aulas de SAP – Seminário Avançado de Pesquisa, nos orientando como seus próprios orientandos.

Às suplentes, Profa. Maria AuxiliaDora Megid e Profa. Dra. Cássia Sofiato, pela gentileza de terem aceitado o convite para compor a banca de defesa, docentes que eu tenho carinho e respeito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pela dedicação e contribuições.

Aos colegas de mestrado e graduação, pelas palavras amigas e encorajadoras, pelas trocas de experiências e pelas caronas.

À Capes, pela concessão da Bolsa de estudos e pela oportunidade de contribuir com a pesquisa acadêmica em Educação e também a chance de crescimento profissional.

Aos funcionários da PUC-Campinas que nos auxiliam com seriedade e atenção nas secretarias, bibliotecas, laboratórios de informática, copiadora e cantina.

Enfim, a todos os que direta e indiretamente estiveram envolvidos no processo de desenvolvimento desta pesquisa, como: a escola, a professora, os alunos e os seus responsáveis que autorizaram o estudo.

Entre outros, meu muito obrigada.

... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou... (João Guimarães Rosa).

## RESUMO

SANTOS, Tatiana Cristina dos. “Índio, música e brincadeira”: pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

O Programa Ler e Escrever se caracteriza como uma política educacional do estado de São Paulo e se constitui por um conjunto de ações que visa à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Destacamos que uma das principais ações do Programa compreende a publicação e distribuição de materiais didáticos para subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula. Ressaltamos que no ano de 2011 o Programa Ler e Escrever contemplou o 1º ano com a publicação de um *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* para o professor alfabetizador e uma *Coletânea de Atividades*, com propostas destinadas aos alunos. Nesta perspectiva, o objetivo central desta pesquisa é investigar como a proposta contida no material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual da Região Metropolitana de Campinas (RMC). O estudo contou com os seguintes objetivos específicos: (i) identificar como o uso da *Coletânea de Atividades* do 1º ano do Ensino Fundamental se concretizou em sala de aula; (ii) observar como os alunos desenvolveram as atividades contidas nas propostas do material; (iii) analisar as impressões da professora e dos alunos sobre este material. A sala pesquisada tinha vinte e cinco alunos. Os procedimentos de coleta de dados incluíram: observações em sala de aula; entrevista com a professora; e entrevistas com os alunos. As observações foram registradas em um diário de campo, segundo um roteiro prévio. A entrevista com a professora foi realizada em da sala de aula no momento da aula de um professor especialista. As entrevistas com as crianças foram realizadas no ambiente da escola com a utilização do recurso auxiliar de uma boneca-personagem como elemento mediador entre a pesquisadora e as crianças. Foram entrevistadas dezesseis crianças, de acordo com a autorização prévia de seus responsáveis legais. Os resultados evidenciaram as formas com que os alunos se relacionam com as atividades de leitura e de escrita no processo de alfabetização, contribuindo para uma maior compreensão da criança de seis anos. Também ofereceram elementos para se avaliar o Programa Ler e Escrever no que se refere ao material do 1º ano, como também a sua inserção na escola, contribuindo para as discussões sobre o modelo de formação continuada de professores que vem se repetindo no estado de São Paulo. A pesquisa aponta para um cenário político-educacional que se mantém há três décadas no mesmo eixo teórico, mas que em intervalos curtos de tempo apresenta algo que parece novo. Observamos uma descontinuidade inserida num conjunto de continuidades.

**Palavras-chave:** Material Didático. Alfabetização. Práticas Pedagógicas. Criança de seis anos.

## ABSTRACT

SANTOS, Tatiana Cristina dos. *“Indian, music and games”*: points and counterpoints of the “Read and Write” Program’s teaching material in the first year of elementary school. 2014. 172p. Dissertation (Master’s Degree) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

The “Read and Write” Programs characterized as an educational policy of the state of São Paulo and is constituted by a set of actions that aims to improve the quality of literacy in the early years of elementary school. We emphasize that one of the main actions of the Program includes the publication and distribution of didactic materials to support the pedagogical work in the classroom. We underline that in the year of 2011 the “Read and Write” Program contemplated the first year with the publication of a Guide of Planning and Didactic Guidelines for the teacher and a Collection of Activities with proposals addressing the students. In this perspective, the central objective of this research is to investigate how the proposal contained in the didactic material of the “Read and Write” Program was experienced by the students and by the teacher of the first year of a elementary public state school in the metropolitan region of Campinas in São Paulo, Brazil. The study included the following specific objectives: (i) identify how the Collection of Activities of the first year of elementary school was used in the classroom; (ii) observe how students developed the activities contained in the proposals of the didactic material; (iii) analyze the perceptions of the teacher and the students about this material. The researched classroom had twenty-five students. The data collection procedure included: classroom observations; interviews with the teachers and interviews with the students. The observations were registered in a field diary according to a previous script. The teacher’s interview was done in the classroom during the lesson of a specialist teacher. The children’s interview was held in the school environment with the assistance of a doll-character as a mediator element between the researcher and the children. Sixteen children were interviewed accordingly to the prior authorization of their legal guardians. The results showed how students relate to the reading and writing activities in the literacy process, contributing to a greater understanding of the six-year-old child. They also offered elements to evaluate the “Read and Write” Program regarding the didactic material of the first year as well as their integration in the school, contributing to the discussions about the model of teacher’s continuous training that has been repeating itself in the state of São Paulo, Brazil. The research points to a political and education scenario that has maintained the same theoretical axis for three decades, but in short intervals of time presents something new. We observed a discontinuity inserted in a set of continuities.

**Keywords:** Didactic Material. Literacy. Pedagogical Practices. Six-year-old child.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Boneca Personagem “Narizinho” .....	82
Figura 2 – Boneca Personagem “Emília” .....	82
Figura 3 – Guia do Professor .....	102
Figura 4 – Material do Aluno .....	102

# LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos trabalhos seleccionados, segundo informações iniciais .....47

Quadro 2 – Atividades propostas do material do “Ler e Escrever” observadas em sala de aula e seus respectivos objetivos ..... 107 e 108

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos localizados, excluídos e revisados por descritor .....	48
Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por categoria .....	49

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP .....	Assistentes Técnico-Pedagógicos
ATPC .....	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES .....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI .....	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP .....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB .....	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
COGSP .....	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DE .....	Diretoria de Ensino
DOE .....	Diário Oficial do Estado
EF .....	Ensino Fundamental
EI .....	Educação Infantil
MEC .....	Ministério da Educação
PC .....	Professor Coordenador
PCN .....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC .....	Projeto Intensivo no Ciclo
PLE .....	Programa Ler e Escrever
PNAIC .....	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA .....	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RMC .....	Região Metropolitana de Campinas
SARESP .....	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEA .....	Sistema de Escrita Alfabética
SEE/SP .....	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SE-SP .....	Secretaria Estadual de São Paulo
SEF .....	Secretaria de Estado da Fazenda

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS NORMATIZAÇÕES E ORIENTAÇÕES QUE ENGENDRAM O PROGRAMA LER E ESCREVER.....	22
1.1 O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	24
1.2 O Programa Letra e Vida.....	31
1.3 O Programa Ler e Escrever: contexto geral.....	34
1.3.1 A estrutura e justificativa do Programa Ler e Escrever.....	34
1.3.2 A formação de professores no Programa Ler e Escrever.....	36
1.3.3 Principais objetivos e ações.....	37
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENTRE O DISCURSO E O REAL.....	43
2.1 Para início de conversa... considerações a respeito dos métodos.....	43
2.2 Revisão bibliográfica: práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental.....	46
2.2.1 Critérios e procedimento.....	46
2.2.2 Dados da revisão bibliográfica: resultados encontrados.....	47
2.2.3 Categorias da revisão bibliográfica.....	48
2.2.4 Abordagem dos trabalhos: O que sinalizam as pesquisas?.....	50
2.3 O contexto teórico-metodológico: marcas das práticas pedagógicas de alfabetização... 59	
3. PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA DE CAMPO E SEUS MEANDROS....	71
3.1 A produção do conhecimento científico em educação.....	71
3.2 A produção e a metodologia das pesquisas <i>com</i> crianças.....	73
3.3 Os instrumentos da pesquisa: escolhas e justificativas.....	77
3.3.1 A observação em sala de aula.....	78
3.3.2 As entrevistas com crianças.....	80
3.3.3 O ambiente da entrevista.....	84
3.4 A escola: contato e contexto.....	86
3.4.1 O Programa Ler e Escrever e a escola pesquisada: uma “conversa” com a Coordenação Pedagógica.....	90
3.5 O ambiente da sala de aula.....	91

3.6 A professora e o trabalho pedagógico.....	92
3.7 Os alunos.....	95
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS .....	102
4.1 Material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental.....	102
4.2 O “Ler e Escrever” na sala de aula .....	107
4.3 O comportamento dos alunos frente às propostas do material didático .....	116
4.4 As práticas cotidianas da professora e o Programa Ler e Escrever .....	120
5. ANÁLISES: CONTEXTO E EXPLORAÇÃO – ATIVIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS VALORIZADAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS.....	127
5.1 Impressões sobre o material didático: a especificidade do aluno do 1º ano do EF e a perspectiva da professora em sala de aula .....	127
5.2 Dificuldades: incompreensões e desgostos.....	137
5.3 Aprendizagem, leitura e escrita .....	142
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	148
REFERÊNCIAS .....	153
ANEXOS .....	165
Anexo A: Roteiro de Observação .....	166
Anexo B: Roteiro para entrevista com os alunos.....	168
Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	169
Anexo D: Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.....	170
Anexo E: Roteiro da Entrevista com a Professora.....	171

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu de minha aspiração por estudar as seguintes temáticas: a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental (EF), o processo de alfabetização nos anos iniciais do EF e, em decorrência disso, aprofundar meus conhecimentos a respeito da estruturação das práticas pedagógicas realizadas nos primeiros anos do EF. Especificamente, o foco principal de meus últimos estudos tem sido o 1º ano do EF.

Com a promulgação da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a) que ampliou o EF de oito para nove anos houve a instituição da matrícula obrigatória da criança aos seis anos de idade e, com isso, ocorreu a inclusão de um ano escolar no início da escolarização básica. O 1º ano do EF foi instituído progressivamente nas escolas até o ano de 2010. O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004) indica que essa medida pretende ampliar tanto o tempo de escolarização, como proporcionar melhores condições de estudo, principalmente no que diz respeito à alfabetização da criança no primeiro ciclo do EF. Percebi, quando li a primeira vez esse documento, o destaque dado para a alfabetização inicial da criança. Mas, o que me inquietou mesmo, naquele momento, foi o que seria priorizado como prática pedagógica no 1º ano do EF.

De acordo com o documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009) o trabalho pedagógico no 1º ano do EF deve priorizar o processo de alfabetização. Tal documento afirma que é necessário oportunizar o acesso a diversos gêneros textuais, para que a criança possa tanto realizar comparações e ter melhores condições de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, como também tenha condições de compreender o sentido da leitura e da escrita, defendendo-se a alfabetização na perspectiva do letramento. Da mesma forma é destacado que o caráter lúdico, próprio da vivência da criança nessa faixa etária, não deve ser esquecido, devendo ser contemplado no planejamento das propostas. Assim, como de fato a prática pedagógica de alfabetização está sendo trabalhada nas salas de 1º do EF?

É importante destacar que fiz graduação em Pedagogia, na mesma Universidade em que realizei o meu Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”.

Cabe, aqui, ressaltar uma vivência anterior à Graduação que originou minha opção pelo curso de Pedagogia. Realizei estágio para o curso técnico de Nutrição e Dietética no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentos – NEPA/Unicamp. Neste estágio participei de

um projeto que envolvia a qualidade e operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e sua influência sobre os padrões alimentares das crianças do Ensino Fundamental. Nesse projeto atuei no estudo de campo realizado em cinco escolas do município de Campinas-SP, com a realização de questionários sobre os hábitos e percepção alimentares dos alunos (na época) da 1ª a 8ª série. Desde então tomei gosto pela pesquisa acadêmica e minhas pretensões, a partir do contato com as escolas permitido pelo estágio, foram mudadas. Na época desse estágio estava prestando vestibular e influenciada por essa experiência e ainda, por duas pessoas da família que são professoras (re)configurei minha escolha.

Retomando o contexto, durante a Graduação em Pedagogia foi possível a realização de dois projetos de Iniciação Científica (IC). Em um dos projetos o objetivo central foi: estudar as relações entre famílias e professora de um 1º ano do EF, nucleadas pelo tema da avaliação. Esse projeto de IC foi desenvolvido entre os anos de 2008-2009, sendo que a implantação do EF de 9 anos era ainda bem recente nessa época. Na escola pesquisada, em 2008, era a primeira vez que as crianças estavam sendo matriculadas aos seis anos de idade. Em linhas gerais, os resultados desse estudo indicaram que tanto os familiares quanto a professora enfatizam os resultados escolares e progressos apresentados pelos alunos na alfabetização (SANTOS e ROCHA, 2009).

Com a realização desse projeto de IC tive indícios do que estava sendo priorizado como prática pedagógica na realidade pesquisada. Porém, esse mesmo trabalho também sinalizou que a implementação do EF de 9 anos estava sendo vivenciada de forma angustiante e impactante tanto para a escola, em especial as professoras, como para os alunos (SANTOS e ROCHA, 2009).

É relevante destacar que nas disciplinas da Pedagogia também estavam sendo priorizadas questões em torno da implementação do EF de 9 anos. Por conseguinte, nos estágios supervisionados relacionados ao EF também estávamos vivenciando essa situação mediante observação participante em salas de aulas.

Merece destaque o estágio supervisionado realizado, no ano de 2009, para a disciplina “Didática do Ensino Fundamental A”. O foco de observação e da organização do plano de atuação e análise desse estágio foram, justamente, as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nos primeiros anos do EF. Nessa ocasião, pude acompanhar outra realidade escolar em que o EF de 9 anos estava sendo implementado. Acompanhei o trabalho pedagógico desenvolvido em uma sala de 2º ano do EF. Os alunos dessa sala haviam sido matriculados aos seis anos e, desse modo, no ano anterior ao estágio, frequentaram o 1º ano

do EF. A observação do trabalho pedagógico nessa sala de aula me forneceu elementos para melhor compreensão sobre o processo de alfabetização da criança e sobre a composição do planejamento docente.

Foi possível a concretização de dois momentos nesse estágio: a efetivação de um plano de atuação centrado na leitura e na escrita e uma sondagem para estudo das hipóteses de escrita das crianças segundo os critérios estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1988). Considero importante destacar este momento, pois foi fundamental para minha formação em diversos aspectos. O trabalho resultante desta disciplina junto com o trabalho de outras duas colegas do curso de Pedagogia foi apresentado em um congresso na cidade de Florianópolis-SC sendo um momento gratificante para nós (SANTOS; ANDRIETTA e GUIDI, 2010).

Neste sentido, a temática da alfabetização começou a se tornar um de meus principais anseios de estudo. De acordo com Soares (1995) alfabetizar pode ser considerado ato de compreender o código da escrita e quem tem o conhecimento ou o domínio do código é alfabetizado. Pondero que os processos pelos quais a criança passa para adquirir este conhecimento, significá-lo e traduzi-lo em leitura e escrita é algo que me encanta e faz pensar que a Educação também é uma arte.

Dando sequência às minhas pretensões, meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – fundamentou-se na seguinte questão: Qual a concepção de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o processo aquisição da linguagem escrita da criança de seis anos? No desenvolvimento desse trabalho tive a oportunidade de conhecer melhor a implementação do EF de 9 anos e, principalmente, a estruturação das práticas pedagógicas de alfabetização no 1º ano do EF. A concretização desse estudo, posteriormente, foi apresentada na modalidade pôster no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE – configurando-se como um momento também de satisfação em minha carreira profissional.

Nessa pesquisa as professoras entrevistadas sinalizaram que o trabalho de alfabetização deve ser priorizado no segmento escolar pesquisado, mas não de forma central, entretanto isso não impede um trabalho significativo voltado para a aquisição da escrita que será consolidado nos anos seguintes. Outros apontamentos são em relação ao brincar, à experiência anterior do aluno e o estímulo da família, importantes no processo de aquisição da linguagem escrita. As entrevistadas nesse estudo também apontaram o sentimento de angústia em relação à implementação do EF de nove anos (SANTOS; SOFIATO e TASSONI, 2012).

Após a conclusão do curso de Pedagogia ansiava por dar sequência aos meus estudos com a realização de uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Porém, não ingressei na Pós-Graduação logo em seguida. No ano seguinte, após minha formatura em Pedagogia procurei

pensar um pouco mais nessa ideia. Nesse ano, trabalhei predominantemente com criança de quatro e cinco na Educação Infantil e com reforço escolar com atendimento *home care*<sup>1</sup>. Mas, hora ou outra vinha em minha mente o desejo de retornar à Universidade.

Encorajada por meus familiares e amigos retomei meus anseios de estudo e comecei a construir um projeto de pesquisa. Meu projeto de pesquisa desde o início estava centrado em questões sobre a criança de seis no Ensino Fundamental e o processo de aquisição da linguagem escrita no 1º ano do EF. Entretanto, o projeto inicial aos poucos foi ganhando novas roupagens.

Ao ingressar no Grupo de Pesquisa – Formação e Trabalho Docente – tive contato com estudos em desenvolvimento a respeito da política educacional do Programa Ler e Escrever. Saliento que mais especificamente minha orientadora, a Profa. Dra. E. Cristina Martins Tassoni e a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Megid estavam desenvolvendo estudos em torno de como os professores de Escolas Estaduais da Região Metropolitana de Campinas (RMC) vinham se apropriando do material didático fornecido pelo Programa e como essa apropriação tem ressignificado a prática pedagógica. Desse modo, cabe destacar que essa pesquisa embasa também os projetos do grupo de estudo e se articula com os demais estudos realizados a fim de, em síntese, compreender como a política do Programa Ler e Escrever se concretiza em diferentes âmbitos. Tais estudos têm orientado a investigação de como a proposta do Programa tem se concretizado em algumas escolas.

Sobre o Programa Ler e Escrever, de acordo com informações encontradas em seu endereço eletrônico (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>), trata-se de uma política educacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizada por um conjunto de ações encadeadas, definidas para o acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, entre outros subsídios, visando a melhoria do ensino na rede estadual de São Paulo, especialmente no que diz respeito à proficiência em ler e escrever. Consideramos que os materiais elaborados e distribuídos pelo Programa Ler e Escrever, desde sua institucionalização a partir da Resolução SE nº 22, de 29.03.2007 (SÃO PAULO, 2007a), passaram a ser priorizados na prática pedagógica nas escolas estaduais de 1º ao 5º ano do estado de São Paulo.

Nessa perspectiva, como justificativa fundamental para a realização desta pesquisa destacamos, de acordo com revisão de dados sobre a implantação do Programa, que no ano de 2011 o material didático do Ler e Escrever contemplou os alunos do 1º ano do Ensino

---

<sup>1</sup> Atendimento hospitalar realizado por empresa especializada no domicílio do paciente. Neste caso a criança que recebia cuidados de saúde na modalidade *home care*, fazia aulas particulares, a fim de que concluísse seu processo de alfabetização.

Fundamental com a publicação do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* para o professor alfabetizador (SÃO PAULO, 2011a) e uma *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b), envolvendo propostas a serem realizadas pelos alunos.

Para a construção deste trabalho realizamos uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes, que em uma primeira instância vislumbrou localizar trabalhos envolvendo a utilização de materiais didáticos no 1º ano do EF. Posteriormente, esse estudo mereceu maior amplitude, pois se delineou como um mapeamento sobre as práticas pedagógicas realizadas no 1º ano do EF. Lima e Mioto (2007, p. 38) consideram que a revisão bibliográfica ou revisão de literatura compreende-se por um “pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”.

*A posteriori*, os dados referentes a esta revisão bibliográfica foram organizados e incorporados ao Capítulo que trata do histórico dos métodos, concepções e práticas de alfabetização no início da escolarização básica. As informações contidas nesta revisão bibliográfica, em suma, sinalizaram que não há uma uniformidade de práticas no 1º ano e que muitas vezes ocorre uma fragmentação na forma como as professoras concebem e depois efetivam certas práticas em sala de aula. Nesse sentido, pesquisar o trabalho de alfabetização em uma sala de 1º ano, neste caso específico, compreender a prática pedagógica realizada a partir do material didático do Programa Ler e Escrever é importante tanto para o estudo deste Programa em si, como para a compreensão de como se concretiza o uso deste material didático em sala de aula. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi investigar como a proposta contida no material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Os objetivos específicos foram (i) identificar como o uso da *Coletânea de Atividades* do 1º ano do Ensino Fundamental se concretizou em sala de aula; (ii) observar como os alunos desenvolveram as atividades contidas nas propostas do material; (iii) analisar as impressões da professora e dos alunos sobre este material.

Salientamos, especialmente, a partir dos estudos de Cruz (2008a), que a escuta de crianças em pesquisas tem promovido considerações profícuas para as discussões sobre as práticas pedagógicas. A princípio, o foco inicial da pesquisa eram os alunos do 1º ano, entretanto ressaltamos que o trabalho pedagógico da professora e suas colocações foram, no momento da pesquisa de campo, ganhando espaço significativo para as pretensões do estudo, assim sendo, o foco investigativo da pesquisa contemplou também a perspectiva da professora.

A dissertação está organizada da seguinte forma. No Capítulo 1 contemplamos as políticas educacionais que orientam o Programa Ler e Escrever, a implantação e organização deste Programa e a composição de seu material didático. Enfatizamos que o Programa Ler e Escrever é um programa que envolve tanto a formação de professores, como também os alunos do Ensino Fundamental. Podemos dizer que se trata de uma continuidade, seguindo a mesma base teórica dos programas anteriores a ele, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – e o Programa Letra e Vida. Como base teórica deste capítulo trazemos publicações das principais idealizadoras destas políticas, Lerner (2002) e Weisz (2009).

No Capítulo 2 apresentamos um histórico sobre os métodos e concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas de alfabetização realizadas atualmente no 1º ano do EF. Para tanto, conforme já mencionado, apresentamos uma revisão bibliográfica realizado no banco da Capes com o intuito de avançar na compreensão sobre o que está sendo priorizado como prática pedagógica de leitura e de escrita e também a utilização de materiais didáticos no segmento escolar pesquisado. Assim sendo, procuramos permear e identificar as marcas históricas e a abordagem teórico-metodológica das pesquisas da revisão bibliográfica realizado, com destaque para os seguintes estudos Mortatti (2000a; 2000b; 2006; 2007; 2008; 2011a; 2011b), Soares (1995; 2012), Leite (2008), Leite e Collelo (2010), Lamy (2010).

O Capítulo 3 traz o percurso metodológico, compreendendo a escolha teórica, os instrumentos metodológicos utilizados, a produção do material empírico, os sujeitos pesquisados, o ambiente da sala de aula, enfim, a construção do caminho da pesquisa. A coleta dos dados ocorreu por meio de observações em sala de aula e entrevista com a professora, tendo como base teórica Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Vianna (2003), Ghedin e Franco (2008). As entrevistas com as crianças seguiram a perspectiva de Rocha (1999; 2008), Campos (2008), Cruz (2008a), Francischini e Campos (2008) e Passeggi et. al. (2012).

Já o Capítulo 4 contempla a apresentação dos dados que consistem na organização e discussão do material didático pesquisado, nas observações em sala de aula a respeito da concretização das propostas do Ler e Escrever, na entrevista com a professora e com os alunos a respeito do objeto de estudo. Nesse Capítulo são discutidos aspectos sobre a leitura e escrita seguindo a perspectiva de Colomer e Camps (2002) e do documento *Pró-Letramento:*

*Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem (BRASIL, 2008)<sup>2</sup>.*

Na sequência, apresentamos a análise da compreensão dos alunos e da professora. Seguimos uma abordagem qualitativa. As ponderações apontam as principais percepções da vivência em sala de aula em relação ao material didático do Programa Ler e Escrever. Destacamos o modo de se relacionar próprios da cultura infantil, as dificuldades, incompreensões e desagradados e as marcas da aprendizagem da leitura e da escrita na percepção da sala pesquisada.

Por derradeiro, a presente pesquisa contribui para que os professores alfabetizadores possam repensar sobre as condições pelas quais as políticas educacionais chegam até as escolas e que espaços existem para que professores e alunos se assumam como protagonistas desse processo. Acreditamos ainda, que essa pesquisa também colabora para a investigação e estudo da própria política educacional do Ler e Escrever, pois aliada a outros estudos do grupo de pesquisa a qual está articulada, tem promovido reflexões substanciais a respeito da base conceitual, metodologia, estrutura e concretização do Programa.

---

<sup>2</sup> O Pró-Letramento se caracteriza por um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do EF viabilizado pelo MEC. É composto por sete fascículos, a saber: Fasc.1 Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento; Fasc.2 Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; Fasc.3 A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Fasc.4 Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; Fasc.5 O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; Fasc.6 O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; Fasc.7 Modos de falar modos de escrever. A elaboração e a produção escrita de cada fascículo são de responsabilidade de um grupo de docentes pesquisadores de diferentes universidades públicas do país.

## **1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS NORMATIZAÇÕES E ORIENTAÇÕES QUE ENGENDRAM O PROGRAMA LER E ESCREVER**

O presente capítulo centra-se no contexto das políticas educacionais em prol da melhoria na qualidade da formação do professor alfabetizador, como também nos aportes estruturados por essas políticas para o aluno em fase de alfabetização. Sinalizamos que o ponto de partida que configura uma política educacional em favor do ensino e aprendizagem da língua materna são as mazelas, tais como a falta de preparo do professor e os baixos índices apresentados pelas crianças em avaliações externas no que diz respeito à proficiência em ler e escrever. Como apontam Lerner (2002) e Weisz (2009), um dos principais fatores para a composição das políticas educacionais em prol da alfabetização ancora-se nos problemas ocasionados pelo fracasso escolar tanto das crianças como dos professores.

Alguns autores, entre eles Soares (1995), Mortatti (2004), Amaral (2008), Leite e Colello (2010), teorizam que nas últimas décadas temos uma nova concepção do conceito de se alfabetizar e ser alfabetizado. Destacamos que essas teorizações influenciaram normatizações que podem ser contempladas em políticas e programas governamentais. Especialmente nas últimas décadas, notamos um grande número de programas e políticas voltados para a formação de professores alfabetizadores e, conseqüentemente, para a promoção de um ensino e aprendizagem que possam auxiliar nos problemas em relação à alfabetização inicial da criança e os apontados pelo fracasso escolar.

Historicamente, as discussões sobre a alfabetização passaram a considerar que, para enfrentar os problemas do fracasso escolar, era preciso refletir sobre como ocorre o aprendizado da criança e quais são as suas necessidades. Então, nesse cenário, surgem as propostas de formação, organizadas para capacitar e/ou qualificar os professores. Dessa forma, faz sentido destacar que o discurso sobre uma formação de qualidade “salta aos olhos”, nos documentos e normatizações das políticas educacionais atuais. De acordo com o apregoado nestas políticas, é preciso instrumentalizar os professores para que tenham condições de atender às novas demandas de ensino.

Em consulta ao endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC) (<http://portal.mec.gov.br/index.php>) e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) (<http://www.educacao.sp.gov.br/>), foi possível encontrar documentos normativos com indicações práticas e teóricas para os profissionais da educação, como também resoluções que fundamentam legalmente essas políticas educacionais; e, da mesma forma,

documentos de apresentação, estruturação, encaminhamentos e materiais práticos que explicam o funcionamento dessas políticas que são viabilizadas pelos governos, tanto federal como estadual. Os aportes encontrados corroboram o parágrafo anterior, pois, a partir da institucionalização de propostas mais contemporâneas, paulatinamente, o ensino e a aprendizagem têm sido viabilizados de forma a exigir uma nova postura dos profissionais da educação e a compreender as necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, na pesquisa realizada nos logradouros do MEC e da SEE/SP, supracitados, identificamos que os Programas de Formação voltados para a questão da alfabetização que antecedem e também fundamentam o Programa Ler e Escrever como base teórica e prática são essencialmente: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), viabilizado por meio do Governo Federal, e o Programa Letra e Vida, que abrange mais especificamente o estado de São Paulo.

Esses Programas referem-se à formação de professores no que diz respeito e atenção a novas propostas educacionais que vêm se estruturando, apoiadas em estudos sobre como o professor pode potencializar e organizar o trabalho pedagógico, refletindo sobre quais são as necessidades e problemas de aprendizagem dos alunos. Podemos salientar, mediante as informações apuradas, que a fundamentação teórica do PROFA foi mantida no Programa Letra e Vida, o qual, de acordo com os estudos realizados, originou-se e manteve-se no Programa Ler e Escrever. Complementamos que o PROFA e Letra e Vida caracterizam-se como propostas e cursos voltados para a Formação do Professor Alfabetizador. Ressaltamos que o Programa Ler e Escrever, além da formação, contempla os alunos com a composição de propostas viabilizadas por meio de materiais didáticos para serem trabalhadas em sala de aula.

Cabe destacar, conforme a revisão realizada, que há outras propostas e programas, principalmente em âmbito Federal, destinados ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico de alfabetização. Porém, os limites deste capítulo estão centrados nas políticas educacionais que engendram o Ler e Escrever, por ser esse Programa o foco desta pesquisa.

Segundo Valiengo (2012), que faz um estudo sobre as representações de professores sobre Programas de Formação no Brasil e em Portugal, antes da implantação do Programa Letra e Vida no estado de São Paulo, havia, no âmbito do município, a proposta de formação do PROFA – idealizado e organizado por dirigentes da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.

A seguir, apresentamos a proposta, a organização e a estrutura teórica de cada um destes Programas de Formação dos quais se originaram, posteriormente, as bases do Programa Ler e Escrever.

## 1.1 O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Valiengo (2012) traz que o PROFA se caracteriza como um curso de Formação, sendo que a sua idealização ocorreu no ano de 1999 mediante um acordo institucional entre a Secretaria de Estado da Fazenda – SEF e a TV Escola. Além disso, esse Programa alinha-se aos pressupostos de formação de professores dos Parâmetros Curriculares em Ação, publicados em 1998. Como uma das principais idealizadoras, aponta-se a pesquisadora Telma Weisz, que também atuou como supervisora pedagógica do Programa e, posteriormente, também conduziu o Letra e Vida.

De acordo com o Documento de Apresentação do PROFA (BRASIL, 2001a, p. 5), esse Programa se caracterizou como “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as *competências profissionais necessárias* a todo professor que ensina a ler e escrever” (grifos nossos). Com essa definição, podemos perceber a nítida concepção assumida por essa formação, a qual traz sempre indicações de que é preciso o desenvolvimento de capacidades necessárias para o exercício profissional da docência. Essa concepção também é defendida por Weisz (2009), para o qual a organização dessas propostas para formação do professor abrange o fortalecimento de condições técnicas, ou seja, as ações foram pensadas para instrumentalizar a didática do professor.

No Documento de Apresentação do PROFA (BRASIL, 2001a), também é destacado que as competências do professor podem ser construídas se assim forem a ele providos meios. Entre as principais ações do PROFA, destacamos a necessidade da composição de um grupo de formação que adote uma postura de respeito aos saberes de todo o grupo, e que o processo formativo seja regulado pelo desenvolvimento de procedimentos para a resolução de problemas. Para tanto, o PROFA contou com coletâneas de textos e vídeos programados com conteúdos de ensino que privilegiavam procedimentos didáticos para alfabetizar.

O material destinado à formação de professores foi produzido pelo MEC em 2000 e a efetivação da proposta de formação ocorreu em 2001. Essa podia ser viabilizada nos municípios, estados e universidades, em parceria com MEC. Porém, atentamos para o fato de que atualmente o Programa ainda existe, mas não conta mais com o apoio do MEC (VALIENGO, 2012).

Em sua organização, estruturação e sistematização, o Programa conta com materiais e documentos formulados para a formação tanto de formadores como de cursistas, tais como: *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a); *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b), *Guias do Formador* (BRASIL, 2001c; BRASIL, 2001d; BRASIL, 2001e), *Coletâneas de Textos* (BRASIL, 2001f; BRASIL, 2001g; BRASIL, 2001h), além de programas de vídeo. Tais informações foram obtidas no endereço eletrônico do MEC.

De forma breve, o *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a) contém uma introdução sobre o Programa, seus objetivos, sua caracterização e composição. No *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b), encontra-se a concepção de formação de professores preconizada pelo Programa. Os *Guias do Formador* (BRASIL, 2001c; BRASIL, 2001d; BRASIL, 2001e) estão organizados em três volumes e compreendem reflexões sobre a formação docente, orientações sobre a organização e condução da formação, da prática pedagógica e apontamentos que trazem reflexões sobre as experiências de professores em exercício. As *Coletâneas de Textos* (BRASIL, 2001f; BRASIL, 2001g; BRASIL, 2001h) também estão organizadas em três volumes. O conteúdo de ensino desse material abrange textos para estudo sobre a formação de professores, textos literários, propostas de atividades e exercícios explicados.

A metodologia desse Programa, de acordo com o *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b), para a concretização de competências tanto do formador quanto do professor, enfatiza que essas devem ser construídas e para isso são necessárias estratégias. Além disso, afirma-se nesse documento que as competências profissionais são construídas na prática. Fundamentalmente, apontam nessas normatizações que essa construção ocorre por meio de parcerias, reflexões sobre a prática e compartilhamento de experiências profissionais de um conjunto de professores caracterizado como uma produção coletiva. Consideramos que essa concepção de formação é bastante defendida nessa política educacional, prevalecendo o senso da reflexão em grupo e da aprendizagem em parceria. É indicada também a documentação escrita do trabalho realizado para que da mesma forma aconteça a reflexão por escrito. É esperado que com ações como essa ocorra um aprofundamento do conhecimento didático, além da articulação da teoria e prática.

Outro fator destacado no *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b) é que o desenvolvimento das competências profissionais esperadas para o professor é progressivo, sendo que esse se encontra em formação e é visto como sujeito ativo e singular do processo. Lerner (2002) considera que os conhecimentos prévios do professor em formação devem ser respeitados e que a aprendizagem do novo seria o resultado de um

desenvolvimento processual de revisão, modificação e complexificação desses conhecimentos prévios. A autora aponta ainda que isso favorece uma aprendizagem significativa tanto para o professor quanto para o aluno, pois irá refletir na prática pedagógica. Ela indica também, conforme a concepção dos Programas, que essa construção relaciona os saberes prévios com os adquiridos (LERNER, 2002).

A formação do Programa é realizada por professores coordenadores que orientam os grupos de formação. Trata-se de um Programa de estudos que prevê leitura, reflexão e discussão. É destacado que em uma proposta de formação continuada é importante considerar a competência e as habilidades do formador, que estará à frente de vários professores. De acordo com Lerner (2002), os problemas do fracasso escolar também se relacionam com os problemas implicados na formação de professores.

Em relação ao formador, o *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b) indica que sua característica principal é sua base, ou seja, bagagem de experiências em prática. Indicamos que a função de formador foi se moldando conforme a necessidade. Ou seja, nessa concepção, o caráter do formador está articulado de forma direta com as necessidades que surgem, sendo que geralmente o profissional destinado a formar é aquele que tem acumulado conhecimentos e vivências práticas. Portanto, é caracterizado como sendo capaz de lidar com as problemáticas que surgem, tanto no ensino e aprendizagem quanto nas lacunas na formação inicial do professor.

No *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a), temos que o aporte teórico do PROFA traz em seus pressupostos que é necessário proporcionar aos professores de educação básica a apreensão de como estruturar o trabalho pedagógico de acordo com a didática de alfabetização que vem se concretizando nas últimas décadas. A bandeira levantada por esse Programa é que seria preciso aliar os conhecimentos teóricos dessa mudança de paradigma na alfabetização para conteúdos de ensino “mais” didáticos. No *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a), encontra-se a expressão “transformação didática”, indicando que para haver uma mudança na prática escolar seria preciso conhecimento específico em didática. Compreendemos conforme esse documento que se trata de uma construção de competências profissionais na prática do exercício docente, e isso em diálogo com a teoria. Do texto do *Documento de Apresentação*, salientamos a seguinte ideia:

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção

coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (BRASIL, 2001a, p.5).

Consideramos que a mudança de paradigma caracterizada nos documentos dessa proposta de formação refere-se, predominantemente, à base teórica construtivista. Mesmo que de modo não especificado, é possível inferir pela leitura que seu conteúdo e orientações são desse cunho teórico, dado o conteúdo das características explicitadas que se aliam ao preconizado por essa vertente teórica.

De acordo com Lerner (2002), o ideário que vem se concretizando na contemporaneidade em que se centra essa mudança de paradigma é a revolução conceitual gestada, principalmente pelas pesquisas em torno da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988), além de outros estudos que dizem respeito às bases psicolinguísticas da leitura e da escrita, as contribuições da linguística em si para o trabalho com o texto e reflexão sobre a língua e a psicologia com estudos sobre a compreensão e funcionamento do ensino e da aprendizagem.

Orientações como essas influenciam diretamente o procedimento e a atitude do professor em sala de aula. Weisz (2009) sinaliza que a mudança no modelo de ensino e aprendizagem pode acarretar dificuldades de entendimento. Por isso, a autora aponta que é preciso que haja realmente um movimento de organização e integração dos novos conhecimentos aos já existentes. Para Weisz (2009), isso ocorre tanto para o professor quanto para o aluno em um processo de transformação. A autora salienta ainda que, se o professor busca inovar sua prática pedagógica a partir de uma mudança de modelo e faz isso sem compreender de forma clara as questões que fundamentam tal modelo, poderá ficar à mercê de uma teoria que não é ainda de seu domínio pleno e por isso pode se deslocar de um modelo para outro, mesclando sua prática.

Lerner (2002) considera, entretanto, que a mudança na proposta didática perpassa condições e que somente a capacitação profissional não é suficiente para emplacar a transformação almejada. Nesse sentido, a autora conjectura que há dificuldades para o estabelecimento de espaços privilegiados e próprios para a discussão do exercício docente. A esse respeito Lerner (2002), aponta os mecanismos de funcionamento institucional que circundam a escola e afirma que não é uma questão apenas de capacitar os docentes, mas necessariamente refletir também sobre as condições institucionais para que a mudança ocorra. Nessa perspectiva,

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que eles estejam –, significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita [...]. Ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional (LERNER, 2002, p. 33).

A mudança de postura, seja essa na constituição profissional ou didática, não depende, necessariamente, da boa vontade do professor e do oferecimento de cursos de formação. Implicado nisso, há fatores de ordem social, política e econômica, sendo que o conhecimento e reflexão sobre esses fatores são essenciais para a formação do professor, pois, em uma proporção, mesmo que oculta, influenciam a prática pedagógica, o currículo e, da mesma forma, a organização institucional, marcando a forma como se constituirão as pretendidas transformações.

Lerner (2002) também destaca que os conhecimentos didáticos são precisos na medida em que são eles que de fato contribuem para a resolução dos problemas do cotidiano da sala de aula, vinculados ao ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos. Lerner (2002) ainda considera que a partir dos estudos provindos das contribuições vindouras da linguística e da psicologia é que se deve (re)pensar a ação didática no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Salientamos que essa se trata da perspectiva da autora, que, por sua vez, vai ao encontro da proposta vislumbrada pelos Programas apresentados.

Ressaltamos também a intenção sinalizada nos documentos do PROFA de que a formação viabiliza propostas centradas no conhecimento desenvolvido sobre a aprendizagem dos alunos, ou, em outras palavras, como os alunos aprendem. Destacamos que tal aporte é preconizado também por Weisz (2009). Essa pesquisadora, nessa e em outras publicações, visa à compreensão do processo de ensino em função do processo de aprendizagem, seguindo a vertente do construtivismo.

A esse respeito, destacamos a ênfase dada no documento *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b), como também aparece em outros documentos e normatizações desse Programa e dos posteriores, sobre o discurso em torno da qualidade da aprendizagem dos alunos. Afirma-se nesses documentos que a justificativa maior para todo o investimento na formação dos profissionais da educação é a contribuição para a qualidade das aprendizagens dos alunos. Destacamos que o *slogan* da qualidade permeia toda a concepção desses Programas. Reafirmamos, nesse sentido, que o fundamento que justifica a aspiração

pela qualidade são os problemas de ensino e aprendizagem relacionados com o fracasso escolar e os baixos índices nos sistemas de avaliações externas. Sendo assim, o *slogan* da qualidade seria viável para alimentar a ideia de mudança.

Em relação aos conteúdos programáticos que fundamentam a base desse programa de formação, esses também são tratados de forma espiral, considerando como

acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas (BRASIL, 2001a, p.6).

Em outras palavras, temos que o direcionamento do trabalho pedagógico deve estar voltado e apropriado às necessidades dos alunos. De acordo com o preconizado por Lerner (2002), deve-se estar atento ao que emana dos alunos e, a partir disso, prover meios que possam contribuir para a melhoria da qualidade de suas aprendizagens. A autora evidencia que esse movimento deve ser cíclico e constante na sala de aula, indicando o caráter construtivista da proposta, mesmo sem ser explícito.

Segundo o *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a), a formação deve ser construída também com base no direito de aprender e de ensinar. Há um item específico no *Documento de Apresentação* que aborda essa temática. Nesse item, há uma consideração sobre pontos principais a respeito de como a alfabetização vem sendo estabelecida no Brasil e, em seguida, são tratados aspectos sobre o fracasso escolar e a complexa defasagem de estudos que as crianças vêm apresentando ano a ano. Por que isso estaria acontecendo? O que pode ser realizado a esse respeito? Essas são as maiores preocupações sinalizadas no documento, porém nas entrelinhas. A esse respeito, são destacados no referido documento fatores de desigualdade, tanto social quanto de acesso a informações.

Cabe considerar que esses são fatores que realmente estão atrelados às questões de ensino e aprendizagem, porém ponderamos que esse pode ser um discurso de convencimento de que seria estritamente por causa desses fatores que há problemas no ensinar e no aprender.

Weisz (2009) sinaliza, como também corrobora as instruções do documento, que é preciso valorizar a diversidade de saberes das crianças e suas experiências anteriores, pois em uma mesma sala de aula pode haver alunos que tiveram diferentes formas de contato com a linguagem escrita. Há, portanto, diferenças de repertório entre os alunos e o professor deve estar atento a esse fato no momento de oportunizar as aprendizagens, pois o que pode fazer sentido para um aluno pode não fazer sentido a outro. Por isso, o ambiente deve ser favorável para o sucesso da aprendizagem de todos.

Lerner (2002) aponta outra ideia propagada pela proposta do PROFA, que se trata das estratégias para promover formas de a criança refletir sobre a escrita em diferentes situações, por exemplo, na observação de regularidades do sistema de escrita alfabética, bem como nas características específicas de cada gênero textual, despojando-se da crença antes firmada na memorização. Atrelada a essa ideia, consideramos que o conteúdo de ensino deve, necessariamente, fazer sentido para a criança. Além disso, é importante evidenciar as necessidades de se escrever.

De acordo com o *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a, p. 17 e 18), uma metodologia de formação centrada no direito de aprender deverá instrumentalizar o profissional de ensino que alfabetiza, de forma a:

encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto; desenvolver um trabalho de alfabetização *adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos acreditando que todos são capazes de aprender*; reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor; como usuário da escrita *e como parceiros durante as atividades*; utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem, dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita; *observar o desempenho dos alunos durante as atividades*, bem como as suas *interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas*; planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos; *formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais*; selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho; utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico; responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (grifos nossos).

A ênfase se refere às instruções que trazem como “pano de fundo” a abordagem construtivista. Consideramos, mais uma vez, que isso não fica claro no texto dos documentos, mas as próprias idealizadoras da proposta seguem as bases desta vertente teórica. Quanto à formação, o *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a) aponta que o desenvolvimento de competências profissionais ocorre ao longo do processo de formação e é condição para que os professores alfabetizadores possam direcionar o ensino e a aprendizagem que visa a considerar as potencialidades de todos os alunos.

Os mesmos moldes preconizados pelo PROFA foram também mantidos na organização do Programa Letra e Vida. Consideramos que ocorre uma continuidade de

políticas, pois se mantém a mesma base teórica. A seguir, o delineamento do Programa Letra e Vida.

## **1.2 O Programa Letra e Vida**

Bauer (2011) nos informa que o Programa Letra e Vida foi implantado na rede estadual de São Paulo em 2003. O material utilizado neste Programa, como já destacado, segue os mesmos moldes do PROFA. As principais indicações sobre a organização da formação compreendem a composição de grupos e materiais de apoio com momentos destinados à discussão, reflexão e também proposição de atividades. Destacamos que o Letra e Vida é uma política especificamente do estado de São Paulo.

De acordo com o logradouro eletrônico da SEE/SP (<http://www.educacao.sp.gov.br/>), um dos objetivos primordiais do Programa Letra e Vida é a promoção e melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere à alfabetização inicial. Para tanto, sua formação prevê a composição de uma equipe de formadores na qual a pesquisadora Telma Weisz continua como principal idealizadora. O objetivo era o de desencadear a formação de todos os profissionais de ensino que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e com isso proporcionar uma mudança na concepção de aprendizagem e ensino da leitura e da escrita. A participação ocorreu por adesão. Sendo assim, a formação progressivamente abrangeu as Diretorias de Ensino e os municípios do estado de São Paulo.

Notamos, com isso, que os objetivos do PROFA de fato foram mantidos na proposta do Letra e Vida, por meio da intenção de propagar uma concepção de alfabetização alçada em moldes contemporâneos, como os do construtivismo. O objetivo também era unificar uma mesma proposta na rede de ensino estadual de São Paulo.

Segundo informações apuradas no endereço eletrônico da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (atual Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB) no ícone destinado ao Programa Letra e Vida (<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>), tal programa caracteriza-se por um curso de formação continuada dedicada ao professor alfabetizador. É específico para o trabalho pedagógico de leitura e escrita no Ensino Fundamental, que envolve crianças, jovens e adultos. Porém, pode ser aberto a qualquer profissional da área da educação que deseje ampliar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. Dentre os objetivos do Letra e Vida destacados no endereço eletrônico, temos:

Melhorar significativamente os *resultados* da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente; Contribuir para uma *mudança de paradigma* no que se refere tanto à *didática* da alfabetização quanto à metodologia de formação de professores; Contribuir para que se *formem*, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de *profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores*; Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares *sintam-se responsáveis pela aprendizagem* de todos os seus alunos; Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, s/p, <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>; grifos nossos).

Os destaques feitos indicam as orientações preconizadas por esses programas. Como numa expressão matemática exata, entendemos que com essas indicações podemos presumir que, se houver adesão à proposta e “seguir seus passos” o produto, necessariamente, seria a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ponderamos, nesse sentido, que o foco está na obtenção de resultados e índices.

Consideramos que o objetivo essencial ou até mesmo estratégico do Programa Letra e Vida é a melhoria na avaliação externa, pois os índices dessas avaliações sinalizavam baixo desempenho. É importante compreender como a política de formação dessa proposta se estrutura. Como vimos, um dos discursos centrais é a mudança de paradigma em relação à concepção de ensino e aprendizagem das primeiras letras. Essa perspectiva tem como objetivo a reelaboração do trabalho pedagógico baseado em uma mudança de concepção teórica, ou seja, conforme os estudos contemporâneos apoiados no aporte construtivista. Cabe sinalizar que as políticas educacionais vêm relacionando o baixo desempenho dos alunos a problemas de ensino. Assim sendo, a intervenção preconizada seria investir em formação para o desenvolvimento de capacidades por meio de concepções contemporâneas de ensino.

De acordo com Valiengo (2012), o diferencial dos objetivos do Programa Letra e Vida decorre do fato de estarem voltados à prática relacionada à teoria, pois, além de prever a realização de discussões da prática à luz da teoria, há uma carga prática a ser realizada, sendo essa fundamentada e discutida. Segundo Weisz (2009), o caráter dessa formação é que sempre deve haver uma avaliação da prática docente. Essa autora traz que um modelo de formação como esse auxilia na composição de um conjunto de saberes docentes que fornecerão ao professor aparatos para direcionar sua ação em diferentes situações e de acordo com o contexto. Outro aspecto importante, também nesse sentido, é a reflexão sobre a prática

docente, ou seja, deve-se promover que o professor reflita sobre a sua própria prática, o que também era apregoado nas bases do PROFA.

A respeito da formação, havia uma comissão organizadora, que podia contar com ao menos dois profissionais da equipe técnica da CGEB, sendo uma coordenadora pedagógica e uma supervisora. A primeira equipe de formação foi constituída em 2003. A formação ocorria, primeiramente, entre os coordenadores em encontros quinzenais com oito horas de duração e, na sequência, eram realizados encontros semanais de formação com os professores com duração de três horas. Desse modo, a carga horária total do curso era de 180 horas presenciais e o professor se inscrevia no curso por meio de sua Diretoria de Ensino. Segundo Bauer (2011, p.8), o curso de formação desse Programa compreendia três módulos. O módulo I continha a fundamentação teórica preconizada pelo Programa para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e indicava também uma didática para este ensino. No módulo II, eram destacadas práticas para a sala de aula com a discussão de situações didáticas de alfabetização com ênfase nos usos da linguagem escrita. E, no módulo III, havia um aprofundamento dos conteúdos e das discussões, com a finalidade de promover reflexões sobre o período de alfabetização. Em cada um dos módulos, estavam indicadas as competências a serem desenvolvidas. Esses módulos terminavam com uma avaliação, individual ou em grupo. Cada um dos módulos deveria ser cursado em quarenta e cinco dias, podendo ser ampliado conforme necessidade do grupo.

Nos encontros de formação, eram realizadas atividades permanentes, como: leitura compartilhada de diferentes gêneros textuais que abrangiam a coletânea de formação; rede de ideias que previa a socialização em grupo; trabalho pessoal proposto pelo formador do grupo. Valiengo (2012) destaca, entretanto, que a formação podia se desenvolver segundo a necessidade do grupo, ou seja, o desenvolvimento dos assuntos e textos abordados ocorria de acordo com o que o grupo proporcionava. Complementamos que os programas de vídeo também se baseavam nos módulos, ou seja, fundamentação teórica, propostas didáticas e aprofundamento. Os programas em vídeo foram gravados com professoras de escola pública que compunham o grupo selecionado na primeira comissão de formação. Em tese, o conteúdo desse material gravado representava as orientações, reflexões e propostas de atividades do Programa Letra e Vida em vídeo.

Como ressalta Valiengo (2012), formar-se por meio do Letra e Vida não era obrigatório, mas o curso foi visto como preferencial em situações como a descrita no Decreto nº 55.146 de 10/12/2009 com a indicação de que era preferível que o coordenador geral designado para colocar em prática as ações do Programa Ler e Escrever tivesse participado do

Programa Letra e Vida. Destacamos também, mediante análise dos documentos e legislações do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007a; 2007b; 2008), que há diversos trechos fazendo menção de que é preferível que o professor, para lecionar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e também a coordenação pedagógica tenham realizado o curso de formação do Letra e Vida. No contexto dessas referências supracitadas, também se encontra o destaque para a ideia de que o Programa Ler e Escrever seria uma continuação do Letra e Vida.

### **1.3 O Programa Ler e Escrever: contexto geral**

Como uma política educacional, dando sequência aos Programas que o antecederam, o Programa Ler e Escrever surge como uma proposta de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, constituindo-se, principalmente, por uma iniciativa de oferecer e/ou potencializar recursos em favor de melhores condições na escolarização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. É caracterizado como uma nova proposta, mas, como já apresentado, sua origem provém de uma política educacional já estabelecida no estado. Entretanto, o caráter de novo deve-se ao fato de esse Programa incluir os alunos em sua proposta, pois conta com a elaboração e distribuição de materiais didáticos.

#### **1.3.1 A estrutura e justificativa do Programa Ler e Escrever**

De modo geral, conforme o Documento de Apresentação do Programa que se encontra em seu endereço eletrônico (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>), o Ler e Escrever compreende um conjunto de ações encadeadas, definidas para o acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, entre outros subsídios, definindo-se como uma política educacional em prol da melhoria do ensino, na rede estadual de São Paulo, especialmente no que diz respeito à proficiência em ler e escrever.

De acordo com a Resolução SE nº 22, de 29.03.2007 (SÃO PAULO, 2007a), o Programa Ler e Escrever é um programa de intervenção pedagógica na sala de aula, junto ao professor e seus alunos, e de intervenção na gestão pedagógica, envolvendo supervisor, diretor e coordenador pedagógico. A meta no primeiro momento, considerando o momento de sua implantação, seria abranger todas as escolas da Capital do estado de São Paulo com vistas à melhoria da qualidade do ensino, essencialmente, no que diz respeito às habilidades de ler e escrever. Caracteriza-se também, conforme sinalizado em suas orientações, uma articulação

inovadora entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo. A Resolução SE nº 22 (SÃO PAULO, 2007a) aponta, nesse sentido, que o Programa envolve diferentes órgãos e instâncias da Secretaria da Educação.

Segundo informações contidas no Comunicado da SE-SP (Secretaria Estadual de São Paulo) de 19.12.2007 publicado no *Diário Oficial do Estado – DOE* em 21.12.2007, o Programa Ler e Escrever foi implantado no início do ano seguinte, em 2008, na região metropolitana de São Paulo. Antes disso, em 2006, o referido Programa havia sido implantado no município de São Paulo. O referido *DOE* também apresenta orientações para implantação do Programa.

Desse modo, o Programa Ler e Escrever foi instituído inicialmente na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Sequencialmente, foi implantado seguindo os mesmos moldes, nas escolas da região metropolitana de São Paulo. Nesse contexto, a Resolução SE 86, de 19.12.2007(SÃO PAULO, 2007b), institui para o ano de 2008 o Programa Ler e Escrever nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais da região metropolitana da Grande São Paulo sob a regência da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP).

Considerando os resultados alcançados com a implantação do Programa na região metropolitana de São Paulo, sinalizados por meio de números e gráficos no Documento de Apresentação do Programa (disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>), a partir do ano de 2009, conforme o estabelecido pela Resolução SE 96, de 23.12.2008 (SÃO PAULO, 2008), o Ler e Escrever se estende para as escolas do Interior sob a responsabilidade da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior). A implantação do Programa no Interior obedeceu às normas e orientações definidas na Resolução SE nº 86/2007 (SÃO PAULO, 2007b).

Salientamos que o Ler e Escrever, de acordo com a revisão realizada sobre sua implantação, surge também da urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos nos primeiros anos do EF em relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP<sup>3</sup> 2005. Dessa forma, em 2007, a SEE (Secretaria da Educação do Estado) desenvolveu ações com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino instituindo

---

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) caracteriza-se por avaliação externa em larga escala, criada e operacionalizada pela Secretaria Estadual de São Paulo (SE-SP), desde 1996. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O SARESP está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: abril/2013.

metas elaboradas pelo Governo Estadual<sup>4</sup> com previsão para efetivação até o ano de 2010. Destacamos duas metas emergenciais: a plena alfabetização de alunos com oito anos de idade e a promoção da aprendizagem daqueles que não atingiram as expectativas previstas para os primeiros anos do EF. Como medida para atingir tais metas, consolida-se e se estende o Programa Ler e Escrever para todo o estado de São Paulo.

Carvalho (2008) traz em um estudo sobre os resultados do SARESP 2005, indicando que houve dificuldades dos alunos em relação ao significado das palavras e na compreensão dos enunciados, como também houve dificuldades dos alunos relacionarem os conteúdos estudados com os exercícios propostos nessa avaliação. Além disso, sinaliza a autora que o formato da prova é dificultoso para os alunos.

Segundo informações no endereço eletrônico do SARESP (<http://saresp.fde.sp.gov.br>), o caráter dessa avaliação é justamente o de subsidiar propostas de intervenção pedagógica no sistema de ensino visando à qualidade desse ensino. Consideramos, de acordo com as informações do logradouro do SARESP na internet, que ele possui caráter orientador das ações e decisões governamentais no estado de São Paulo em prol da educação. Além disso, o SARESP tem o intuito também de averiguar possíveis distorções de diretrizes contidas nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB (antiga CENP) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Nesse sentido, o ensino é de fato único? Seria plausível a adoção de uma avaliação única? Como articular os resultados das avaliações em larga escala, as condições de trabalho do professor e as imensas desigualdades na rede estadual de ensino? Além disso, como ressalta Carvalho (2008), as avaliações externas também avaliam a prática pedagógica do professor. Sobre isso, a autora pondera que essa situação de avaliação causa resistência no professor, pois, por essas avaliações possuírem caráter impositivo, geram desconfianças.

### **1.3.2 A formação de professores no Programa Ler e Escrever**

No que diz respeito à formação, a Resolução SE nº 22 (SÃO PAULO, 2007a) dispõe sobre um Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento tanto do Programa Ler e Escrever como do Bolsa Formação Escola Pública e Universidade.<sup>5</sup> Dentre as incumbências

---

<sup>4</sup> Tais metas baseiam-se no estipulado também pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: abril/2013.

<sup>5</sup> O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade é destinado a alunos dos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no

do Grupo de Trabalho instituído, destacamos: formação de assistentes técnico-pedagógicos (ATP), supervisores de ensino e diretores das escolas que participam do Programa; formação de coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas; análise e adequação dos materiais didáticos; apresentação do Programa aos professores; encaminhamento para impressão dos materiais didáticos adaptados para a Rede Estadual; adoção das providências para aquisição de materiais de apoio que forem necessários ao Programa.

Retomamos que na Resolução SE nº 22 (SÃO PAULO, 2007a) também consta em parágrafo único que as ações de formação na Capital paulista deverão ser realizadas por uma equipe central de formadores do Programa Letra e Vida. Diante do disposto também nesse parágrafo da referida Resolução, podemos perceber e ratificar a proximidade do Programa Ler e Escrever com os moldes provindos do Programa Letra e Vida. Além disso, ratifica-se o disposto no Comunicado da SE sobre “a preferência por professores que tenham participado de cursos do Programa Letra e Vida” para a realização do trabalho pedagógico com o Ler e Escrever.

Em relação às ações de formação, mediante informações contidas no Comunicado da SE, o Programa Ler e Escrever, em 2007, envolveu as Diretorias de Ensino da Capital Paulista, em que se deu, nesse primeiro momento, a Formação de Gestores e a Formação Pedagógica. A Formação de Gestores previa encontros mensais dos quais participavam Supervisores, Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e Diretores de Escola da Capital. Esses momentos foram reservados para a discussão de conteúdos que ampliam as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e tomada de decisões que visam, prioritariamente, a promoção da aprendizagem dos alunos. Na Formação Pedagógica, eram previstos encontros quinzenais entre os ATP e Professores Coordenadores das Escolas da Capital, com o objetivo de aperfeiçoar a didática de alfabetização e formação dos professores de suas escolas.

A formação dos professores acontece nas próprias unidades escolares em momentos de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) organizados pelos professores coordenadores e em momentos específicos que venham a ser planejados pela Diretoria de Ensino.

### **1.3.3 Principais objetivos e ações**

O Documento de Apresentação do Programa (disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>) traz que os principais objetivos do Ler e Escrever são: *apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na ação pedagógica de garantir a aprendizagem de leitura e escrita de todos os alunos, até o final dos três primeiros anos do EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; articular as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental (Documento Informativo de Apresentação do Programa, s/p, <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>). Os destaques realizados ratificam a proximidade do Programa Ler e Escrever com os Programas já apresentados, na medida em que se reafirma o discurso sobre o caráter de formação coletiva e apoio entre os profissionais, a promoção de uma aprendizagem de qualidade e o *slogan* da transformação da prática pedagógica.*

As ações para o cumprimento de tais metas e objetivos são: encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo – PIC) nos 4º e 5º anos; um aluno pesquisador nas salas de primeiro ano e de PIC (Bolsa Alfabetização); elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; distribuição de materiais complementares, tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc.; acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho (*Documento Informativo de Apresentação do Programa, s/p, <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>*).

As ações de caráter geral são as seguintes: formação de um trio gestor composto por diretor, supervisor e ATP. Os momentos dessa formação ocorrem mensalmente em encontros com formadores do Programa para *analisar, discutir e compreender melhor os processos pedagógicos envolvidos na alfabetização*. Outras ações que cabem ao trio gestor são o *acompanhamento e a avaliação processual a ser realizada bimestralmente*, em todas as classes envolvidas no Programa; formação do professor coordenador (PC), responsável pelos anos iniciais do EF, contínua e realizada pela CGEB e pelas Diretorias de Ensino. Os PCs são preparados para atuarem na formação de professores dos anos iniciais, *instrumentalizando-os* para o trabalho pedagógico destinado à competência e autonomia na leitura e escrita dos alunos. *Essa formação envolve momentos de planejamento, acompanhamento e avaliação*

durante todo ano letivo; acompanhamento pelos dirigentes de ensino, responsáveis pela implantação e desenvolvimento do Programa nas escolas sob sua jurisdição; formação do professor regente que *articula a formação continuada do professor com a prática em sala*, sendo assim a escola é tida como lócus da formação. O Programa define que a formação seja realizada pelo PC, por meio do acompanhamento nas salas de aula e na ATPC (*Documento Informativo de Apresentação do Programa*, s/p, <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>; grifos nossos).

O destaque realizado no parágrafo anterior se refere ao fato de a proposta do Ler e Escrever ser realmente uma continuidade dos Programas já apresentados. Notamos a ênfase na formação por competências e o caráter cíclico da formação – teoria, reflexão e problematização – e também o desenvolvimento de atividades práticas.

Sobre a concepção de avaliação, o Programa Ler e Escrever utiliza os níveis de desenvolvimento da escrita elaborados por Ferreiro e Teberosky (1988) assumindo a base teórica construtivista, pautada na psicogênese da língua escrita. Na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabético por meio de um processo construtivo de interação com a escrita, por meio de práticas sociais em diferentes contextos significativos. Em seus estudos sobre o processo de desenvolvimento da escrita, as autoras demonstraram que a criança elabora hipóteses sobre o sistema alfabético, a partir de suas experiências com o mundo letrado. No progresso dessas hipóteses é que a criança se apropria da forma convencional da escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988). A centralidade dessa concepção está em “como se aprende” e não em “como se ensina”. Nesse sentido, podemos considerar que essa concepção se contrapõe aos princípios do modelo tradicional, que enfatiza os aspectos gráficos da escrita, desconsiderando os aspectos construtivos, que são privilegiados na concepção da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2001).

A teoria, ao identificar o que há de similar nas escritas de crianças, elaborou quatro níveis de desenvolvimento da escrita. São eles: nível pré-silábico, em que a criança apresenta grafismos primitivos até o uso de muitas letras. (Salientamos que nesse nível não há relação entre som e letra, pois a criança ainda não realiza diferenciações); nível silábico, no qual se destaca o uso de uma letra para cada som indicando a sílaba. (Nesse momento, inicia-se a relação entre som/letra e começa também o processo de fonetização); nível silábico-alfabético, que pode ser associado ao aprimoramento fonético, pois a criança começa a buscar mais letras para compor um som (sílaba); e nível alfabético, que corresponde à representação alfabética das unidades da fala. A sondagem, segundo o preconizado por essas autoras, deve

contemplar palavras de um mesmo grupo semântico e uma frase que contenha ao menos uma das palavras selecionadas. As palavras selecionadas devem variar em relação ao número de sílabas e à complexidade ortográfica. Destacamos que o Ler e Escrever ao fazer uso da sondagem como instrumento de avaliação, pode ter provocado uma distorção sobre a finalidade deste recurso, em relação aos princípios defendidos por Ferreiro e Teberosky. Segundo as autoras, a função das sondagens é trazer elementos para se identificar a maneira como a criança está pensando a língua escrita naquele momento e, a partir daí se planejar situações pedagógicas de uso e reflexão da/sobre a escrita convencional.

A avaliação do Programa é realizada com base na análise dos resultados e dados das avaliações de aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à análise dos mapas dessas sondagens. Salientamos que os professores regentes devem encaminhar por meio do endereço eletrônico da SEE (<http://www.educacao.sp.gov.br/>) esse mapa contendo as informações sobre a proficiência dos alunos na leitura e na escrita.

Outra ação do Programa é instrumentalizar o trabalho em sala de aula por meio de materiais didáticos. Esses materiais são desenvolvidos e distribuídos como apoio didático. Destacamos que é indicado nas orientações contidas na Resolução nº 22 (SÃO PAULO, 2007a) que há critérios diferenciados para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada turma, pois a composição dos materiais prevê o trabalho com projetos contemplando conteúdos pertinentes para as expectativas de aprendizagem em cada ano escolar. Assim, foram elaborados materiais específicos para cada ano escolar. Cabe informar também que todos os materiais didáticos se encontram disponíveis para consulta no endereço eletrônico do Ler e Escrever (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>).

De acordo com o Comunicado da SE no momento de sua implantação em 2008, o Programa integrava os seguintes materiais: Ler e Escrever da 1ª série a 4ª séries do ensino fundamental; e o Projeto Intensivo no Ciclo – PIC nas 3ª e 4ª séries. É importante destacar que no decorrer de sua implementação essas propostas didáticas foram revistas principalmente em decorrência da mudança na duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Nesse sentido, o material didático elaborado para o 1º ano do ensino fundamental foi publicado posteriormente.

A respeito da composição do material para o trabalho pedagógico em sala de aula, há para cada ano escolar uma *Coletânea de Atividades* destinada aos alunos e um *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, destinado ao professor. Há também o *Livro de Textos do Aluno* que se caracteriza como um apoio didático que pode ser utilizado do 1º ao 5º ano e também há, em sua apresentação, a indicação de que esse *Livro de Textos* deve ser utilizado

também em casa para ler junto com os familiares. Tal livro é composto por diversos gêneros textuais, como, por exemplo, parlendas, adivinhas, contos, textos informativos, entre outros. Como apoio didático, conta-se com um acervo de livros de literatura infantil, assinatura de revistas para o público infantil e letras móveis. Para organização do trabalho, o professor ainda conta com um material denominado *Caderno do Professor*, em que pode realizar seu planejamento, anotações e avaliação do processo.

O objetivo preconizado no material, apontado pelo *Documento de Apresentação (Documento Informativo de Apresentação do Programa, s/p, <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>)*, é proporcionar aos alunos a oportunidade de progressivamente alcançar maior autonomia nas habilidades de leitura e escrita. Sobre o trabalho com os primeiros anos do EF, as orientações indicam que é preciso que o trabalho pedagógico desenvolvido não seja interrompido e principalmente avance, criando possibilidades que ampliam o uso da linguagem escrita pela criança. De acordo com as orientações contidas na Resolução nº 22, cada ano escolar seria caracterizado como uma consolidação do ano anterior. Outra finalidade apontada é que os alunos não devem prosseguir a escolaridade com insuficiências nas competências em ler e escrever.

O *Documento de Apresentação (Documento Informativo de Apresentação do Programa, s/p, <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>)* também traz que desde sua implantação em nível Estadual, a partir de 2008, o Programa Ler e Escrever teria alçado bons resultados. Sobre isso, há gráficos nessa publicação que destacam a melhoria da proficiência em língua portuguesa e nos índices de letramento. Inferimos que, ao realizar essa ênfase, temos um discurso de convencimento a respeito da eficácia do Programa. Nas entrelinhas, parece implícita a ideia de que com a adesão desta proposta “as coisas caminham bem”. Fazemos, nesse sentido, o questionamento de que em pouco tempo de institucionalização é cedo para afirmar como certa a eficácia do Programa. Esse discurso também se faz presente nas orientações contidas nos materiais didáticos, com a indicação de que o Programa investe na formação integral do aluno para a promoção da qualidade da destreza em se comunicar por meio da linguagem escrita.

Com isso, apontamos o destaque dado nestas orientações sobre o compromisso do Programa com o desenvolvimento da eficácia dos alunos nas competências em ler e escrever. A forma de conduzir tais colocações também pode induzir certo convencimento a respeito da implantação do Programa.

Consideramos que ainda existem muitos desafios relacionados à qualidade da proficiência dos alunos na leitura e na escrita, assim como há muitas problemáticas em torno

da composição das práticas pedagógicas, principalmente no 1º ano do ensino fundamental. Este fato ocorre, pois o primeiro ano por ter sido instituído recentemente no estado de São Paulo é considerado alvo de reflexões e atenção às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nesse ano escolar.

Notamos que nas últimas décadas há ênfase na mudança de paradigma em relação às práticas pedagógicas destinadas à alfabetização inicial. Os fundamentos do Programa estudado evidenciam uma revisão na didática da alfabetização, indicando a necessidade de novas práticas. Assim, faz-se importante o conhecimento sobre quais práticas pedagógicas estão sendo, de fato, priorizadas no ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, desse modo, compreender também as concepções que dão base para tais práticas.

O próximo capítulo contemplará uma revisão bibliográfica sobre as práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ano do EF. Caminhamos no sentido de refletir sobre as marcas históricas, as concepções teórico-metodológicas que estão sendo priorizadas no 1º ano do EF e quais os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico.

## **2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENTRE O DISCURSO E O REAL**

### **2.1 Para início de conversa... considerações a respeito dos métodos**

Ancorando-nos em Cook-Gumperz (1991, p. 11), que especifica a alfabetização como sendo um fenômeno socialmente construído, podemos caracterizá-la como um processo que contempla não somente habilidades técnicas, mas, necessariamente, compreende também os usos da leitura e da escrita na sociedade. Essas habilidades são construídas socialmente, sendo que a forma de se relacionar e compreender a leitura e a escrita em determinados períodos históricos da sociedade indicava, como também na atualidade, aprovação social.

Na afirmação de Amaral (2008, p.75), seguindo esse mesmo ponto de vista, “alfabetizar e alfabetização são conceitos que, por serem socialmente construídos, mudam historicamente”. Consideramos que as concepções de alfabetização são construídas dentro de um contexto histórico, político e social. Seguindo essa perspectiva, enfatizamos que cada momento histórico, político e social caracteriza mudanças na forma como o processo de alfabetização é concebido e, sendo assim, exerce grande influência nas práticas pedagógicas de leitura e de escrita.

Estudos, principalmente como os de Mortatti (2000a; 2004; 2011a; 2011b), Leite (2008), Pérez (2008), Isotton (2010), Leite e Colello (2010) e Lamy (2010), e apontam relações entre a produção de conhecimento nos diferentes momentos históricos e as formas de se compreender o conceito de alfabetização e de se alfabetizar. Tais autores enfatizam que as concepções de leitura e escrita sofreram influências tanto das discussões em torno do método, como também das necessidades políticas, sociais e econômicas da sociedade.

De acordo com Mortatti (2004), no decorrer do século XIX, a educação escolar começou a se destacar, sendo que seu então caráter religioso foi ressignificado por um sentido visto como “moderno”. Nesse momento histórico, a escola foi consolidando-se como um lugar institucional destinado ao preparo das novas gerações. Isso gestava tanto um caráter de futuro promissor, como principalmente visava a atender o projeto político do Estado que estava fundamentado na necessidade de instauração e de uma nova ordem política e social. Nesse sentido, a escola estava atrelada à promessa de acesso à “cultura letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar, isto é, do ensino dos rudimentos escolares de leitura, de escrita (primeiras letras)” (MORTATTI, 2004, p. 31).

A alfabetização passou a ser compreendida como um instrumento essencial para a aquisição do saber civilizado e instrucional. Além disso, estava atrelada a um sentido de modernização e desenvolvimento político e social. A alfabetização começou a ser, então, um objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. É nesse momento que surgem organizações sistemáticas a respeito de métodos para se alfabetizar, e isso acarretou a preparação de profissionais especializados e também a concretização de modelos de escolarização para práticas sociais de alfabetização.

Segundo Mortatti (2000b; 2006), com esse movimento de escolarização das práticas de leitura e de escrita, temos maior preocupação com um método apropriado para o ensino. Para instruir os alunos na aquisição de habilidades de leitura e de escrita, esse ensino necessita de um método. Assim sendo, o desafio de ensinar a ler e a escrever passa necessariamente pela questão dos métodos de alfabetização.

Como sinaliza Mortatti (2006, p. 14-15), “um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social”. O método de ensino para a alfabetização tem cunho pedagógico, porém está relacionado diretamente com a necessidade social dos indivíduos, que, por sua vez, está imersa em um contexto político e ideológico. Como também enfatizam Mortatti (2000a, 2000b), Leite (2008; 2010) e Lamy (2010), o método por si só não garante a aprendizagem, ou seja, um método em si não resolveria os problemas relacionados à alfabetização. Há também outros fatores implicados nessa questão, pois o método está diretamente relacionado ao processo, portanto, em palavras gerais, ao “como ensinar”. Ao longo da história dos métodos de alfabetização, essas concepções a respeito de como direcionar o processo de alfabetização ganharam “novas roupagens”, de acordo com as influências teóricas e do contexto político, ideológico e social vigente.

Isso indica um embate histórico, do tradicional/antigo, sendo visto como foco dos agravantes do ensino. Como decorrência, temos a proposição do novo/revolucionário, com a intenção de superar os males causados ao ensino e a aprendizagem e projetar novas esperanças para a alfabetização inicial na escola brasileira (MORTATTI, 2011b).

Mortatti (2006) destaca que, desde a implantação do modelo republicano escolar no Brasil, podem ser contemplados esforços no sentido de acarretar mudanças a fim de superar o que em cada momento histórico é considerado como “tradicional” no ensino da leitura e da escrita, sendo compreendido como fator responsável pelo fracasso desse ensino. As problemáticas em torno da superação dos fracassos e desafios encontrados implicam na questão dos métodos de alfabetização e são precursoras de disputas entre os que defendem

métodos considerados promissores (novos) e os que defendem as propostas consideradas tradicionais (antigos).

É ainda relevante indicar que há contestações em tornos dos métodos, sejam esses tradicionais/antigos ou novos/revolucionários, ou seja, existem problemas relacionados à dinâmica dos métodos. Mortatti (2006) teoriza que a eficácia do método está relacionada, historicamente, a um problema fundamental – às dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, principalmente os alunos de escolas públicas. Desse modo, o ensino e a aprendizagem inicial da alfabetização e o método também se relacionam aos diagnósticos de baixo desempenho nas habilidades de leitura e de escrita, o que implica na eficiência ou não da escola em dar conta da função que lhe foi atribuída, a de ensinar a leitura e a escrita.

Mortatti (2011b) indica que no presente momento, início do século XXI, um dos maiores desafios da educação ainda é ensinar a leitura e a escrita às crianças. Os desafios se centram nas dificuldades encontradas para que de fato as crianças se alfabetizem nos primeiros anos do ensino fundamental. Mortatti (2011b) também sinaliza que o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita permanecem sendo a porta de entrada dos brasileiros para se ter acesso ao mundo da cultura escrita.

Mortatti (2011a) complementa que os momentos históricos, sejam esses antigos e/ou contemporâneos, atribuem sentidos à alfabetização. Isso ocorre por dois motivos principais: o caráter multifacetado do termo alfabetização, que vem sendo construído desde a concretização de seu significado, e a pluralidade de pontos de vista teóricos para a sua abordagem (MORTATTI, 2011a).

As disputas dos métodos de alfabetização introduzem novas concepções para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assim como também podem influenciar as políticas públicas. Cabe indicar que cada momento histórico dos processos de alfabetização carrega em si características peculiares que marcam a história dos métodos para se alfabetizar no Brasil. Da mesma forma, a questão dos métodos de alfabetização presume uma concepção de ensino, de professor, de aluno, assim como também de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, consideramos que mudanças na educação básica, como a implantação do ensino fundamental (EF) de nove anos, contribuem de forma incisiva para mudanças na estruturação das práticas pedagógicas em sala de aula. Em especial, no primeiro ano do ensino fundamental, que prevê uma nova organização didático-pedagógica, dada a sua peculiaridade. Na sequência, será apresentada uma revisão bibliográfica, que teve como prioridade ampliar a compreensão sobre os métodos e práticas de alfabetização que estão

sendo priorizadas no primeiro ano do EF. A partir desta revisão, foi possível identificar as influências teórico-metodológicas destas práticas.

## **2.2 Revisão bibliográfica: práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**

### **2.2.1 Critérios e procedimento**

Realizamos uma revisão bibliográfica para os fins desta pesquisa, que tem como intuito principal investigar como a proposta didático-pedagógica de alfabetização do Programa Ler e Escrever está sendo vivenciada por alunos e professora em sala de aula do primeiro ano do EF. Assim, por meio da revisão bibliográfica, visamos, principalmente, adentrar no conhecimento sobre as práticas pedagógicas que estão sendo estruturadas nesse primeiro ano do EF. Elegemos o banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para a realização desta revisão.

De acordo com Lima e Miotto (2007), é preciso definir critérios que orientem uma busca bibliográfica. Assim sendo, para a realização da revisão bibliográfica foram utilizados descritores que orientaram a busca. O recorte temporal foi realizado a partir do ano de 2007, devido às Resoluções que institucionalizaram o Programa Ler e Escrever terem sido elaboradas a partir desse período, no estado de São Paulo, e ainda pelo fato de o primeiro ano do EF de nove anos ter sido implementado também nessa mesma época. Cabe destacar que a revisão foi realizada no primeiro semestre de 2011, portanto a seleção dos trabalhos segue o recorte de tempo de 2007 a 2011.

Nessa perspectiva, foram elaboradas expressões para selecionar os trabalhos científicos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) que contemplassem os seguintes critérios de busca: (i) indicar como as práticas pedagógicas de alfabetização destinadas ao primeiro ano do EF estão sendo estabelecidas; (ii) localizar publicações referentes ao trabalho pedagógico no primeiro ano em relação à utilização de materiais didáticos; e (iii) destacar a articulação entre os eixos criança de seis anos no EF, primeiro ano e a alfabetização. As expressões cunhadas para a busca realizada no campo assunto foram:

- a) alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- b) práticas pedagógicas primeiro ano do ensino fundamental;
- c) criança de seis anos alfabetização primeiro ano;
- d) criança de seis anos alfabetização ensino fundamental;

- e) material didático primeiro ano do ensino fundamental; e
- f) material didático e criança de seis anos.

É necessário ressaltar que uma pesquisa de iniciação científica realizada por um aluno do curso de pedagogia da PUC-Campinas já havia concretizado a revisão bibliográfica (no mesmo banco de dados) de pesquisas que discutiam a formação de professores alfabetizadores. Os resultados dessa pesquisa bibliográfica foram compartilhados no grupo de pesquisa “Formação e Trabalho Docente” – ao qual se insere a presente pesquisa – sendo que o recorte temporal utilizado foi de 2008 a 2011. Salientamos que nesse estudo supracitado foram localizados oito trabalhos, envolvendo o Programa Ler e Escrever. Desses, a maioria estava relacionada à questão da concepção teórico-didática do Programa Ler e Escrever e a sua proposta de formação de professores, sendo que nenhum dos trabalhos envolvia a utilização de seu material didático em turmas de primeiro ano e da mesma forma cabe destacar que esses trabalhos se centraram em pesquisar professores, coordenadores e gestores, portanto nenhum trabalho trouxe a questão da criança (FERNANDES; TASSONI, 2012).

Retomando a revisão bibliográfica realizado nesta dissertação, os trabalhos encontrados foram identificados, revisando informações principais, de acordo com o seguinte quadro.

Quadro 1 – Identificação dos trabalhos selecionados, segundo informações iniciais

Título:	
Autor (a):	
Ano:	Modalidade
Instituição:	
Palavras-chave:	
Categoria:	

Fonte: Informações sistematizadas pela pesquisadora

Os trabalhos selecionados foram analisados quantitativamente, assim como qualitativamente, por meio de um processo de categorização, apresentado a seguir.

### 2.2.2 Dados da revisão bibliográfica: resultados encontrados

Dentre todos os descritores, foi possível localizar 91 trabalhos (entre teses e dissertações), sendo que desses foram excluídos 45, tanto por não se enquadrarem no recorte temporal estabelecido como, por meio da leitura dos resumos, não evidenciarem pertinência para a temática em questão – práticas pedagógicas desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental. Assim, a amostra compreendeu 46 pesquisas. Na sequência, a Tabela 1 traz o detalhamento quantitativo da revisão:

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos localizados, excluídos e revisados por descritor

<b>Descritores</b>	<b>Localizados</b>	<b>Excluídos</b>	<b>Revisados</b>
Alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental	<b>51</b>	<b>16</b>	<b>35</b>
Práticas pedagógicas alfabetização primeiro ano do ensino fundamental	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>01</b>
Criança de seis anos alfabetização primeiro ano	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>02</b>
Criança de seis anos alfabetização ensino fundamental	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>06</b>
Material didático primeiro ano do ensino fundamental	<b>01</b>	<b>0</b>	<b>01</b>
Material didático criança de seis anos	<b>01</b>	<b>0</b>	<b>01</b>
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>45</b>	<b>46</b>

Fonte: Dados da pesquisadora

Cabe destacar ainda que houve trabalhos repetidos em mais de um descritor. Dessa forma, os trabalhos foram localizados de acordo com a ordem de descritores apresentada no item anterior, sendo que os trabalhos já localizados em um primeiro descritor e, posteriormente, localizados em outro subsequente foram descartados automaticamente.

### **2.2.3 Categorias da revisão bibliográfica**

Após a realização do refinamento da busca bibliográfica e releitura dos resumos, foi possível identificar categorias a respeito de seus conteúdos. Franco (2005, p. 57) define a composição de categorias como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir

de critérios definidos”. Assim sendo, os trabalhos revisados foram redistribuídos em categorias que indicam, dentro da perspectiva pesquisada, qual é a temática geral de seu contexto. Houve, então, a classificação dos trabalhos nas seguintes categorias:

- a) práticas pedagógicas de alfabetização no ensino fundamental: pesquisas que discutem o trabalho pedagógico de alfabetização em turmas de primeiro ano e trazem, especificamente, elementos para a melhor compreensão das práticas pedagógicas de leitura e de escrita neste segmento escolar;
- b) formação de professores alfabetizadores: pesquisas que trazem em seu contexto relatos de experiência da formação e composição de saberes de professores alfabetizadores, especialmente no cenário do primeiro ano do ensino fundamental;
- c) a criança de seis anos, alfabetização e o 1º do EF de nove anos: pesquisas que trazem a perspectiva da criança de seis anos e o trabalho de alfabetização realizado no âmbito da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos;
- d) material didático e o trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental: pesquisas que discutem a utilização de materiais didáticos como suporte para o trabalho pedagógico de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- e) contexto do EF de 9 anos: essas pesquisas trazem em seus contextos os fatores da ampliação do ensino fundamental; não necessariamente tratam de práticas pedagógicas, mas são trabalhos desenvolvidos no primeiro ano e ajudam a compreender sua estruturação.

Segue abaixo a Tabela 2 com a distribuição dos trabalhos nas categorias definidas.

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por categoria

<b>Distribuição por Categorias</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Total</b>
Práticas Pedagógicas de Alfabetização no Ensino Fundamental	20
Formação de Professores Alfabetizadores	7
A criança de seis anos, alfabetização e o 1º do EF de Nove Anos	7
Contexto do EF de 9 anos	7
Material Didático e o trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental	5
<b>Total Geral</b>	<b>46</b>

Fonte: Dados da pesquisadora

Indicamos que predominou, na maioria dos estudos, a realização de pesquisa de campo e que em 10% dos trabalhos foi mencionada também, de forma concomitante, a realização de análise documental. Os sujeitos pesquisados, na maioria das vezes, são professores, seguidos de coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores em menor proporção; apenas em quatro trabalhos foram realizados estudos diretamente com crianças. A grande maioria dos trabalhos também foi realizada em escolas públicas. Somente três pesquisas estão relacionadas também com a escola privada. No que diz respeito ao referencial teórico, onze trabalhos estão firmados na teoria sócio-histórica, cinco fundamentados em Bakhtin, cinco trazem como aporte teorias ligadas à alfabetização e letramento, quatro se baseiam em teóricos dos saberes e formação de professores, três trabalhos indicam outras teorias, um assume a teoria construtivista, outro se fundamenta em Bourdieu e também um indica a teoria bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Quinze trabalhos não apresentam referencial teórico específico.

Desse modo, a revisão compõe uma amostra de pesquisas que sinalizou as práticas pedagógicas de alfabetização que estão sendo priorizadas no primeiro ano do ensino fundamental, quais saberes são necessários aos professores e os desafios e possibilidades alcançadas. De acordo com as categorias identificadas, também se destaca a abordagem dos trabalhos.

#### **2.2.4 Abordagem dos trabalhos: O que sinalizam as pesquisas?**

Inicialmente apresentamos as pesquisas que fizeram parte da primeira categoria – práticas pedagógicas de alfabetização no Ensino Fundamental. O conjunto de trabalhos identificados nessa categoria tem ênfases diferentes, que são apontadas na sequência.

As pesquisas como as de Silva (2008), Cruz (2008b), Leão (2009), Souza (2010), Stolf (2010), Ferreira (2011), Dutra (2011) e Glória (2011) indicam prioridades no trabalho pedagógico de alfabetização destinado ao primeiro ano, quais os conteúdos mais frequentes e práticas adotadas que foram bem-sucedidas. Esses trabalhos enfocaram diretamente a questão das práticas pedagógicas de alfabetização que são efetivas nos contextos pesquisados.

A pesquisa de Silva (2008) centra-se nos conteúdos direcionados para o primeiro ano, as propostas do Governo e o engajamento com os diferentes aspectos da língua materna. No estudo de Silva (2008), foi constatado que as professoras pesquisadas ensinavam além dos conteúdos relacionados à língua materna, que os documentos oficiais propunham, e apontou

também que os conteúdos e as propostas estão centrados na produção de textos, seja essa individual ou coletiva.

O trabalho de Cruz (2008b) investigou práticas diferenciadas de alfabetização, que favoreceram a promoção e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) no primeiro ano. Em relação à prática pedagógica Cruz (2008b), sinaliza evidências de que as professoras enfatizam os eixos da leitura, da produção textual e apropriação da escrita alfabética e ortográfica, de forma gradual de acordo com o ano escolar. Assim, as professoras pesquisadas no estudo de Cruz (2008b) consideram que o estabelecimento de metas para cada ciclo favorece a apropriação SEA pelo aluno já no primeiro ano.

A pesquisa de Ferreira (2011) investigou as práticas pedagógicas antes e depois da implantação do ensino de nove anos e constatou que há um predomínio de práticas que visam à alfabetização após a estruturação do primeiro ano do EF. Em contrapartida, Souza (2010), em sua pesquisa, investigou as dimensões do conceito de alfabetização privilegiadas nas práticas de leitura e escrita em turmas de primeiro ano. Souza (2010) identificou práticas de alfabetização que privilegiavam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba. A autora considera ainda que essa prática restringe o ensino da leitura e da escrita.

O trabalho de Stolf (2010) investigou especificamente quais práticas sociais de leitura e escrita estão presentes no primeiro ano do EF. Stolf (2010) aponta, em seu estudo, uma prática escolar bem-sucedida, em que professor e alunos realizam um trabalho colaborativo em sala de aula. Stolf (2010) considera ainda que a utilização de projetos contribui para a inserção de alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita e também para a familiarização dos alunos com o ambiente escolar, visando à adaptação ao primeiro ano e à socialização.

Já a pesquisa de Leão (2009) investigou fatores relacionados ao processo de alfabetização escolar, como o papel da cultura e sua interferência nesse processo. Leão (2009) constatou que a cultura desempenha uma influência determinante nas práticas de alfabetização, pois está atrelada a fatores, tais como: as políticas educacionais, dinâmica familiar e a própria formação docente, em se tratando de suas potencialidades e fragilidades.

O estudo de Dutra (2011) teve como centro, especificamente, o estudo sobre a revisão textual em turmas de primeiro e segundo ano, tendo como argumento que essa prática proporciona uma maior interlocução com a escrita, reflexão sobre aspectos da língua e é importante para a aquisição de habilidades textuais. Dutra (2011) ponderou que, mesmo sem conhecimentos aprofundados, os alunos foram capazes de produzir reflexões sobre a língua.

Dutra (2011) ainda considerou que práticas como essas, além de divergirem da visão tradicional, consolidam os saberes produzidos em longo prazo, nos anos posteriores.

No trabalho de Glória (2011), foi destacado o uso de tecnologias como o computador e suas contribuições para o processo de alfabetização. Glória (2011) identificou que essa ferramenta ajudou a ampliar os conhecimentos sobre a comunicação por meio dos gêneros textuais mesmo sem o domínio pleno da escrita alfabética.

Em outro contexto, houve pesquisas que enfocaram as dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula como as de Cury (2007), Viégas (2007), Souza (2007) e Ló (2011). Cury (2007) destaca a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização, afirmando que os professores não possuem clareza sobre a mediação de suas práticas.

Viégas (2007) também traz o contexto das mediações pedagógicas para a promoção da escrita e reescrita espontânea. Viégas (2007) indica que a mediação ajuda a compreender os saberes linguísticos dos alunos, auxilia no replanejamento do professor e conhecimento das necessidades do aluno, além de ajudar também na autonomia do aluno, e com isso auxilia no avanço da aprendizagem. Viégas (2007) também considera que há dificuldades na transformação da prática do professor por falta de compreensão, pois falta muitas vezes subsídio teórico.

No trabalho de Ló (2011), houve uma análise sobre as práticas pedagógicas ancoradas na leitura literária e como a mediação contribui ou não para o favorecimento da leitura na infância e no início da alfabetização. Ló (2011) considerou na análise dos dados a necessidade de se investir no processo de letramento literário tendo em vista uma eficaz concretização da mediação da leitura literária como experiência e a importância para a formação dos alunos.

A pesquisa de Souza (2007) enfocou os saberes docentes necessários para as práticas de alfabetização no primeiro ano. Souza (2007) considera que há uma fragmentação teórica por causa de mudanças ocorridas na estruturação do ensino e que isso exerce influência direta na sala de aula.

Outra abordagem diz respeito diretamente às dúvidas, anseios e apontamentos de cunho tanto teórico-prático quanto estrutural em torno das práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ano. Os trabalhos que englobam esse contexto são os de Soares (2008), Souza (2009), Moyá (2009), Bordignon (2009), Tasca (2010), Souza (2011a), Ronsoni (2011) e Almeida (2011).

O trabalho de Moyá (2009) trata da estruturação da prática pedagógica de alfabetização na passagem do EF de oito para nove anos, fazendo uma análise do trabalho

pedagógico realizado, e considera que ainda há dúvidas a respeito do trabalho pedagógico no primeiro ano e que há também a necessidade de maior preparo teórico-metodológico para os professores que assumem esse ano escolar.

Bordignon (2009) destaca em seu trabalho de acordo com entrevista realizada com professoras as quais lecionam no primeiro ano que não há clareza sobre as práticas e concepções de ensino, leitura e escrita. A pesquisa de Bordignon (2009) indicou, nesse sentido, que não há coerência entre o discurso das professoras e suas práticas, pois demonstram conhecimento a respeito das novas concepções de alfabetização, mas na prática realizada prevalecem atividades centradas no código e na mecânica da leitura e da escrita.

Tasca (2010) também discute as práticas alfabetizadoras no contexto das mudanças e enfoca os problemas da alfabetização, tanto na formação quanto no ensino e aprendizagem em si. Tasca (2010) considera que a mudança dos métodos e a introdução de novos conceitos influenciam as práticas pedagógicas e, se o professor não tiver clareza e/ou domínio em relação ao método, isso certamente poderá prejudicar a prática.

Já o trabalho de Souza (2011a) analisou as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental, tendo como justificativa as necessidades de inclusão das práticas de alfabetização e letramento recomendadas nos documentos oficiais do MEC. O estudo foi realizado em salas de primeiro ano e revelou práticas distintas. Souza (2011a) destaca o desconforto das crianças e ausência de aparato teórico das professoras em relação à concepção de alfabetizar letrando. Além disso, indica uma desarticulação das práticas da educação infantil e o ensino fundamental.

O trabalho de mestrado de Ronsoni (2011) indicou que os professores não participaram das discussões prévias para a ampliação do EF, em um município do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, ficaram evidenciadas no estudo a angústia e as incertezas em relação às mudanças, principalmente em relação à entrada da criança de seis anos. Ronsoni (2011) também destaca que a prática pedagógica foi estruturada tendo como centro a alfabetização. Assim, sinaliza a preocupação das práticas estarem engajadas com a cultura infantil. O estudo também indicou desarticulação entre a EI e o EF. Outro fator destacado pelo autor trata-se da dificuldade de estabelecimento de um trabalho coletivo na realidade escolar pesquisada, de modo que os professores pesquisados trabalham mais de forma individual e assumem para si a responsabilidade pela qualidade do trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Soares (2008), da mesma forma, também considera em sua pesquisa o desafio de alfabetizar atualmente. Em seu estudo, realizou uma análise das práticas que contribuem para o sucesso e qualidade da alfabetização das crianças. Em suas considerações, Soares (2008)

traz que o movimento teórico-prático favorece a peculiaridade das estratégias didáticas observadas, o que também favorece o planejamento, as estratégias, as metas e os objetivos. Soares (2008) ainda considera que essa prática revela compromisso profissional e auxilia na superação das dificuldades encontradas na docência.

Já o trabalho de Souza (2009) fez uma análise da prática pedagógica de uma professora de uma sala de crianças de seis anos no contexto do sistema de ensino por ciclos. Souza (2009) considerou que a forma como a professora concebe o ensino e aprendizagem da leitura e escrita interfere de forma qualitativa no processo de alfabetização.

O intuito da pesquisa de Almeida (2011) foi conhecer como é o desenvolvimento do trabalho de alfabetização no primeiro ano. Almeida (2011) constatou que a prática desenvolvida é de base construtivista e concebe a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Almeida (2011) também considerou que houve uma ponte entre a formação e a prática, mas que ao longo do processo há fragmentação da teoria em relação à prática.

Os trabalhos que dizem respeito à formação de professores alfabetizadores, segunda categoria construída, demonstraram uma formação inicial fragilizada a respeito de conceitos vindouros das práticas pedagógicas de alfabetização, assim como a necessidade de um aprofundamento teórico-prático, e de reflexões e discussões em que o professor esteja mais engajado.

O trabalho de Machado (2007) teve como objetivo conhecer os subsídios do PROFA para fundamentar a prática pedagógica nos primeiros anos do EF. Machado (2007) indicou que há necessidade de revisão dos cursos de formação, tendo em vista que o professor seja mais ativo nesse processo. Machado (2007) considerou ainda que esta formação favoreceu reflexões sobre a alfabetização, mas não garantiu mudanças na prática no sentido de uma resignificação, entretanto apontou caminhos.

Alves (2007) também enfocou a constituição de professores alfabetizadores e objetivou refletir sobre a construção de saberes na formação de uma professora alfabetizadora realizando uma análise de suas vivências. Alves (2007) salienta que se trata de um processo de autoconhecimento na medida em que o estudo demonstrou a importância de aprofundar a criticidade, a reflexão e autonomia do professor.

No trabalho de Pedrino (2009), encontra-se um estudo sobre os saberes adquiridos em um curso de extensão sobre letramento ministrado em uma universidade, destinado a professores em exercício. O curso foi ministrado no contexto da ampliação do ensino de oito para nove anos. Pedrino (2009) considera que após o curso houve mudança de atitudes, tais como: a reflexão sobre a prática que desenvolvem e a consciência da necessidade de

embasamento teórico para a prática, a reflexão sobre os conteúdos e a avaliação. Sobre o trabalho com o primeiro ano, Pedrino (2009) destacou saberes considerados essenciais pelas professoras, como o reconhecimento do desenho como precursor da escrita, o trabalho com diversos suportes para o favorecimento do conhecimento da gramática normativa e dos diferentes gêneros textuais. Pedrino (2009), da mesma forma, destacou que as participantes reconheceram a importância da busca por novos conhecimentos e consideraram que o sucesso dos alunos depende em grande parte do trabalho pedagógico desenvolvido.

Já a pesquisa de Araujo (2008) estudou a compreensão sobre as contribuições e lacunas teórico-práticas da formação de alunas egressas do curso de pedagogia a respeito do trabalho pedagógico de alfabetização. O trabalho apontou a necessidade de uma revisão das propostas curriculares do curso, principalmente em relação a uma proposta curricular de formação que contemple o processo de alfabetização e letramento e a inclusão social. Porém, a autora considera que, mesmo insuficiente, essa formação de base é essencial para a promoção de uma prática pedagógica alfabetizadora.

O trabalho de Oliveira (2011a) também analisou as contribuições da formação, porém enfatizou a relação entre o trabalho pedagógico realizado e as características da formação continuada, sendo que essa é vista como sendo de caráter informativo e prescritivo. Oliveira (2011a) considera também que o modo como os profissionais têm acesso a informações gera dificuldades que impactam o trabalho pedagógico.

Os trabalhos de Grandó (2011) e Marangoni (2010) enfatizaram concepções de professores sobre alfabetização e letramento. Marangoni (2010), ao estudar as concepções de professores sobre o processo de alfabetização, destacou a necessidade de distinguir os conceitos de alfabetização e letramento, como processos indissociáveis e que na passagem da EI para o EF deve-se levar em consideração o contexto da criança. Marangoni (2010) ainda destaca que nos grupos de estudo foi levantada a importância da realização de um planejamento e trabalho coletivo nas escolas e um maior envolvimento dos agentes escolares no projeto político pedagógico, na gestão participativa da escola e na formação continuada do grupo de professores. Grandó (2011), por sua vez, fez uma reflexão sobre as possibilidades de letramento nos anos iniciais na concepção de professores do primeiro ano. Grandó (2011) sinaliza que a perspectiva do letramento não foi abordada na maior parte dos cursos de formação, o que gera dúvidas a respeito do conceito. Por isso, indica a necessidade de uma formação continuada e que a escola pouco contribui para reflexões sobre o conceito.

Houve trabalhos que enfocaram diretamente a questão da implementação do ensino de nove anos trazendo como centro a criança e a alfabetização. Esses trabalhos sinalizaram,

principalmente, a ênfase dada à alfabetização e secundarização da infância no primeiro ano, assim como a falta de estrutura, compondo a terceira categoria – a criança de seis anos, alfabetização e o 1º do EF de Nove Anos.

No trabalho de Oliveira (2011b), houve um estudo sobre a implantação do EF de nove anos e as argumentações dos documentos oficiais a respeito das especificidades da criança de seis anos e o papel da alfabetização, letramento e brincadeiras na composição das práticas pedagógicas. Oliveira identificou que o trabalho centrado na alfabetização e letramento está em primeiro plano em detrimento da cultura infantil.

Dantas (2009) também identificou problemas estruturais de formação e falta de mobilização das instituições para conduzir uma redefinição do trabalho pedagógico no primeiro ano. Dantas (2009) ainda identificou insegurança em relação ao conteúdo, repetições e excessiva preocupação, tanto dos professores quanto da escola com a alfabetização e o letramento.

A pesquisa de Raniero (2009) considerou que houve adaptação do contexto escolar pesquisado para receber as crianças e que o trabalho pedagógico apresenta como foco a língua portuguesa, tendo como ênfase a alfabetização, porém o lúdico não está extinto na prática realizada, estando direcionado no decorrer das atividades escolares e não de forma livre. Em relação aos alunos, indicou que mesmo em alguns momentos demonstrarem cansaço, também demonstraram estar motivados e interessados em ler e escrever, o que vai ao encontro das afirmativas de pais e professor. A autora também indicou que ter frequentado EI ajuda na adaptação ao EF.

A pesquisa de Silva (2010) indicou que as práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ano devem levar em consideração a infância. Outro fator importante destacado por Silva (2010) é que há uma vontade pública imperativa, que indica que a alfabetização deve ser oportunizada no primeiro ano e que há também a consideração de que a atuação deve proporcionar uma aprendizagem que engaje os interesses da criança e que o processo seja prazeroso, envolvente e encorajador.

Os trabalhos de Brandt (2011), Saramago (2011) e Silva (2011) enfocaram a perspectiva da criança sobre os processos de leitura e escrita. No trabalho de Brandt (2011), encontramos uma reflexão sobre a escrita e suas funções nas concepções de crianças do primeiro ano. Brandt (2011) considera que esse exercício foi bastante significativo para as crianças e também para o professor, pois revelou a necessidade constante da busca por referenciais teóricos que visem o aprender e o viver do aluno.

Já o trabalho de Saramago (2011) enfocou o estudo de narrativas de alunos do primeiro ano, considerando que a linguagem oral é subsídio para a linguagem escrita. Saramago (2011) ponderou que os alunos pesquisados estão abaixo das expectativas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Da mesma forma que Raniero (2009), a autora também apontou que os alunos que frequentaram EI apresentaram diferença significativa na compreensão da leitura e da escrita, de acordo com a análise dos dados.

Na pesquisa de Silva (2011), temos um estudo sobre o que a literatura proporciona às crianças de uma turma de primeiro ano. O estudo contribuiu para uma maior compreensão sobre como as crianças leem os textos literários e se apropriam de seu conteúdo e características peculiares. Silva (2011) enfatizou que essas experiências ajudam na formação de leitores literários nos anos iniciais do EF.

Os trabalhos de Helmer (2009), Argôlo (2009), Vargas (2010), Liberali (2011), Ramos (2011), Pedrosa (2011) e Nogueira (2011) envolveram diretamente a questão do ensino de nove anos, a quarta categoria elaborada. Helmer (2009), Argôlo (2009), Vargas (2010) consideram, respectivamente, que deve haver clareza sobre o planejamento pedagógico e avaliação no primeiro ano, que são necessárias condições apropriadas para que o trabalho se efetive e que a concepção de infância exerce uma influência sobre o currículo e sobre a prática.

Liberali (2011) corrobora o destaque dado ao detrimento do lúdico, o que indica ser contraditório com os documentos oficiais do MEC. Ramos (2011) constatou em seu estudo o predomínio de práticas centradas na psicogênese e os trabalhos de Pedrosa (2011) e Nogueira (2011) destacaram que os pais compreendem o primeiro ano como a antiga primeira série, e, sendo assim, consideram a alfabetização como meta. Além disso, esses estudos indicaram que não há articulação entre a EI e os EF, mas sim uma ruptura, e que a EI leva em consideração a criança e as práticas lúdicas, enquanto o EF conduz a uma prática tradicional.

Em relação aos trabalhos que focam na questão do uso de materiais didáticos no primeiro ano, compondo a quinta categoria, Schineider (2009) analisou materiais didáticos de programas ligados à alfabetização da criança de seis anos no Rio Grande do Sul. Schineider (2009) destacou que o discurso presente nesses materiais é de cunho pós-construtivista e as propostas enfocam o letramento e os métodos fônicos. Uma discussão importante trazida por Schineider (2009) é o questionamento sobre o embate entre as diferentes propostas e o estabelecimento de um padrão de alfabetização a ser alcançado por causa de avaliações que definem competências e habilidades dos alunos. Por isso, Schineider (2009) considera programas deste aporte como fornecedores de “pacotes educacionais”.

Já o trabalho de Bisognin (2010) enfocou o processo de escolha de livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com foco no letramento, alfabetização e linguística por professores do primeiro e segundo ano. Bisognin (2010) também faz uma relação com as questões de ordem pedagógica dos documentos oficiais do MEC referentes ao EF de nove anos. Constatou-se que a seleção não leva em conta as especificidades peculiares desse ano escolar, tanto em relação às crianças de seis anos como em relação às orientações pedagógicas referentes ao ensino da leitura e da escrita.

O trabalho de Souza (2011b) também fez uma análise sobre a adoção de um Programa de alfabetização no Rio Grande do Sul destinado ao primeiro ano. Como já enfatizado, os professores se sentem inseguros e até mesmo “atados” e controlados, pois indicam que são submetidos à utilização dos Programas, e isso sem que seja realizado um contato prévio com os materiais. Souza (2011b) considera que o conhecimento do professor, nesse sentido, é insuficiente para o trabalho em sala. Dessa forma, também afirma que a adoção dos materiais didáticos controla e/ou minimiza a autonomia do professor. Essas considerações vão ao encontro do que já foi destacado a respeito das discrepâncias encontradas sobre os impasses na efetivação das práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ano.

A pesquisa de Thomé (2011) também se insere no contexto do ensino de nove anos, mais especificamente em relação às dificuldades enfrentadas e soluções buscadas. Por isso, a adoção de um material didático terceirizado é visto como algo novo para o trabalho com as turmas de primeiro ano, que a autora destacou estar centralizado no processo de alfabetização. A partir dessa experiência, considerou-se que foram construídas importantes aprendizagens pelas crianças que substanciaram o aprendizado da leitura e da escrita. Thomé (2011) considera ainda que os aprendizados construídos durante esse processo podem subsidiar novas experiências e contribuir para importantes reflexões sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no primeiro ano do EF.

André (2011) investigou o uso do livro didático de alfabetização no EF na visão de professoras. Nesse sentido, realizou uma crítica ao método fônico de alfabetização e indicou que os livros analisados não trabalham as variações linguísticas, caracterizando-os como uma forma de padronizar a alfabetização. A autora ainda destacou um uso adaptado do livro didático, de acordo com interesses, saberes e necessidades próprias, e que a ênfase está sobre as atividades centradas no código escrito.

Ponderamos que essas pesquisas sinalizaram que ainda há um longo caminho a percorrer em favor de um trabalho de conciliação a respeito das práticas pedagógicas no primeiro ano do EF e desafios a serem refletidos. Percebemos que os trabalhos indicam que as

concepções e os métodos não são uniformes, principalmente considerando a clareza e compreensão do professor que demonstrou apresentar lacunas, como também um conhecimento fragmentado sobre as novas concepções teóricas, o que de forma direta influencia a prática em sala de aula.

Notamos que o trabalho pedagógico do professor em sala de aula ainda é marcado pelo que Mortatti (2000a, 2011a, 2011b) traduz em seus trabalhos como *mescla eclética*. Nessa perspectiva, a fundamentação teórico-metodológica no primeiro ciclo do EF parece não apresentar uma base sólida, pois pelo que os estudos demonstraram, ora o professor se fundamenta por uma teoria metodológica ora por outra. Temos de considerar que a compreensão do professor a respeito das concepções teóricas, principalmente as vindouras, deve ser analisada. Muitas vezes a partir de políticas educacionais, como o Programa estudado, o professor passa a vivenciar uma proposta teórica com a qual ainda não possui afinidade e, por isso, alicerça a sua prática de forma a conciliar, em sala de aula, diversos modelos teórico-metodológicos.

Além disso, como trazem Leite e Colello (2010), a própria demanda da sala de aula exige do professor outra postura. Deve levar em consideração o contexto ou os contextos dos alunos e a troca entre os pares como importantes para a reflexão sobre os problemas que acontecem no ensino e no aprendizado. Dessa forma, podemos avançar na compreensão de que o trabalho pedagógico de alfabetização acontece também além da sala e que muitos fatores estão nele englobados.

### **2.3 O contexto teórico-metodológico: marcas das práticas pedagógicas de alfabetização**

Sendo eminentes as dificuldades apresentadas por nossas crianças na destreza em ler e escrever, Mortatti (2008) propõe reflexões no sentido do que priorizar no ensino inicial da leitura e da escrita, como realizar essa tarefa e por quais caminhos. Ponderamos que tais dificuldades sinalizam parte do que se atribui ao fracasso escolar e se configura como um dos grandes enfrentamentos da educação brasileira. Mortatti (2008) indica ainda que essas reflexões e desafios em torno do ensino inicial da leitura e da escrita fazem parte de um movimento histórico, político e social, sendo que essa busca por soluções ocorre desde quando esse ensino começou a ser institucionalizado, por volta do final do século XIX.

Questões em torno da eficácia do método para atender às dificuldades apresentadas pelos alunos, o domínio, a defesa (ou não) dos professores para concretizar o método em suas práticas e o reflexo ou os reflexos em relação à mudança de concepção são fatores que

necessariamente marcam a história da alfabetização e permeiam ações e discussões que influenciam diretamente o âmbito da escola, mais especificamente a sala de aula.

Mortatti (2000a) traz uma discussão pertinente a respeito das disputas entre os métodos tradicionais, muitas vezes considerados como antigos, e os métodos modernos ou novos, vistos como revolucionário. Como aponta a literatura, há um confronto entre posicionamentos que defendem um e outro modelo, sendo que esse embate influencia as práticas pedagógicas atuais, fazendo com que a alfabetização seja compreendida como a “mescla eclética” que já destacamos (MORTATTI, 2011b). Esse ecletismo se fundamenta na justaposição de concepções e métodos de alfabetização. Em linhas gerais, à medida que uma nova concepção de alfabetização está sendo concretizada, isso não ocorre em simultaneidade com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, quando um novo conceito para se alfabetizar está sendo introduzido, não necessariamente desaparecem as práticas que, até então, eram costumeiras, mas sim o que observamos é uma coexistência de práticas e, por isso, o ecletismo

Consideramos que “nem tudo o que se apresenta(va) como novo/revolucionário o é/era totalmente; e nem tudo que se acusa(va) de antigo/tradicional o é/foi totalmente” (MORTATTI, 2011b, p. 36) Como podemos afirmar, ainda no cenário atual das práticas pedagógicas de alfabetização, essas tensões entre o novo e o tradicional são contempladas e sinalizam reflexões. Esses impasses podem ser observados em sala de aula. No caso do primeiro ano do EF, os estudos demonstram ainda fragilidade em relação ao trabalho pedagógico realizado neste segmento escolar.

Em diversas pesquisas da revisão realizada, encontramos indicações de que o trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental está de fato centrado em alfabetizar a criança. A revisão bibliográfica apresentada sinalizou “a vontade pública como sendo imperativa” e que os documentos oficiais do MEC trazem que já no primeiro ano do EF deve-se oportunizar práticas de alfabetização aos alunos. Porém, enfatizamos que não houve uma uniformidade de práticas desenvolvidas para que este ensino e aprendizagem sejam efetivados. Notamos a existência de trabalhos os quais trouxeram apontamentos sobre práticas vistas como tradicionais. Entretanto, consideramos que foi possível identificar indícios de práticas pedagógicas que se baseiam na compreensão da linguagem escrita como o produto da interação humana.

Dentre as pesquisas, encontramos realidades em que as práticas de alfabetização priorizam o ensino das unidades mínimas da língua. Práticas como essas estão ancoradas no modelo tradicional de ensino. De acordo com Mortatti (2000a), a essência dos métodos que

partem da exploração de unidades menores da língua é de marcha sintética. Esse modelo defendia o ensino da leitura e da escrita “da parte para o todo”, baseando-se ou na soletração, ou nos sons das letras (método fônico) ou ainda, na silabação. Esses métodos priorizavam o ensino em uma ordem crescente de dificuldade. Destacamos, conforme Mortatti (2000a), que as primeiras cartilhas organizadas no Brasil baseavam-se no método da silabação. Tais cartilhas tiveram como inspiração materiais produzidos na Europa. Inicialmente, ensinava-se a formar palavras simples, a partir das famílias silábicas e depois as frases, sem necessariamente ter preocupação de encadeá-las, ou seja, frases isoladas e, posteriormente, agrupavam-se as frases.

Leite (2008; 2010) considera que a alfabetização nesses moldes pode ser compreendida apenas como uma produção técnica, pois enfatiza a recitação do alfabeto e o reconhecimento das letras. Salientamos que nesse método a produção escrita não era enfatizada. O ensino da escrita nesse processo de alfabetização se fazia por meio da cópia, com propósitos de memorização e treino motor.

Corroborando, Amaral (2008) considera que na concepção tradicional a alfabetização pode ser compreendida como sinônimo de “conjunto de habilidades técnicas”. Desse modo, os fundamentos desse modelo, como caracteriza a autora, se baseiam no papel dominante do professor como transmissor de conhecimentos e informações, e pensa-se na alfabetização como uma aprendizagem que se faz por memorização. Segundo Saviani (2007, p. 46), de forma geral, “os métodos novos privilegiam os processos de obtenção do conhecimento, e os métodos tradicionais enfatizam a transmissão dos conhecimentos já obtidos”.

A literatura estudada considera, assim como a revisão realizada, que os métodos tradicionais de alfabetização, de acordo com suas características, favorecem um caráter mecânico de aprendizagem, o qual, na visão dos autores, presumimos que pouco contribui para a formulação de conhecimentos por parte do aluno. Nesse sentido, podemos considerar que as propostas metodológicas mais atuais avançam ao considerar o processo de raciocínio do aluno, seus interesses, suas hipóteses, ponderações, conclusões, buscando favorecer o processo de aprendizagem. Nessa concepção, o aluno tem maiores possibilidades de expor suas ideias a respeito do que aprende. Dessa forma, há uma amplitude na compreensão global a respeito do conhecimento proposto, pois esse não é apresentado de forma fechada e previsível.

Além disso, a alfabetização, no modelo tradicional, é compreendida como um processo que se estabelece em nível individual, estando desvinculada de seus usos sociais. Da mesma forma, a linguagem escrita é considerada como exato espelho da linguagem oral, em

que o aluno deve apenas aprender a representar fonemas em grafemas e grafemas em fonemas. Essa concepção enfatiza que a alfabetização é concebida como um processo mecânico, sendo a decifração e o domínio do código, centrais nesse processo (AMARAL, 2008).

Fundamentando-nos, em especial, nos estudos de Mortatti (2000a),<sup>6</sup> ressaltamos que o modelo tradicional tem seus fundamentos históricos no período da Proclamação da República Brasileira, quando o ensino inicial da leitura e da escrita começou a ser de fato uma preocupação. A questão crucial, naquele momento, era ter um método para este ensino. Diante desse propósito, nessa época ocorre uma metodização das práticas de ensino da leitura e da escrita, posto que, conforme enfatiza Mortatti (2000a; 2006), foi preciso pensar meios sistematizados, em função da escolarização dessas práticas. Ou seja, é a partir de 1890 que o ensino da leitura e da escrita começa a ser institucionalizado.

Entretanto, como destaca Mortatti (2000a), no final da década de 1890 ocorreram disputas entre os defensores do método da palavrção, visto como algo novo por se tratar de um método analítico – que parte do todo para as partes – em detrimento dos métodos sintéticos, vistos como tradicionais.

Também a partir de 1890, iniciou-se uma reforma da instrução pública, primeiramente no estado de São Paulo, pois serviria como modelo para os demais estados. De acordo com Mortatti (2006), o aporte teórico dessa reforma estava baseado no método analítico, considerado como novo e revolucionário. Cabe destacar que a utilização desse modelo passou a ser obrigatória nas escolas paulistas e nos demais estados, como uma espécie de “bússola” para a Educação Brasileira naquele momento. Porém, a eficácia do método era contestada por professores primários que reclamavam a demora para se obterem resultados por meio desse modelo.

Cabe indicar que, segundo Mortatti (2006), uma das principais diferenças entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos é que o último estaria sob grande influência da pedagogia norte-americana, preconizando uma nova concepção de ensino. Nessa nova concepção, o eixo central não era apenas a questão do método, mas o como ensinar a criança. Os princípios didáticos começam a ser baseados em uma visão biopsicofisiológica de criança, considerando sua pluralidade e necessidades específicas. Por se tratar de um novo ponto de vista sobre o aluno, houve a necessidade de adequar o ensino inicial da leitura a essa nova

---

<sup>6</sup> Especialmente em Mortatti (2000a), encontramos uma espécie de historiografia (que, por sua vez, se caracteriza pela ciência e arte de escrever a história por meio de um estudo crítico) sobre a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil. A continuidade desse estudo pode ser contemplada em publicações subsequentes, tais como as de Mortatti (2006, 2007, 2011a, 2011b).

concepção de criança. O agente principal do ensino ainda era o professor que deveria ensinar a criança a ler por meio de métodos analíticos e da mesma forma ainda utilizando cartilhas.

Sobre a questão dos métodos, Mortatti (2006) aponta que, em meados da década de 1920, os professores paulistas apresentavam resistência em relação à utilização dos métodos analíticos. É nesse sentido que os profissionais de ensino começaram a buscar novas alternativas, pois já apontavam agravantes em relação a problemas encontrados no ensino e na aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

As disputas entre os defensores dos métodos de marcha sintética e os defensores dos métodos de marcha analítica foram amenizadas. Mortatti (2006) indica que, à medida que essas disputas perderam a força, houve uma relativização da importância do método. Houve também preferência por parte dos profissionais de ensino em utilizar o método global conhecido de mesma forma por método de contos, que de forma geral se assemelha ao método das historietas porque o ponto de partida é uma história. Essa secundarização do método ocorreu principalmente devido à mudança de concepção em relação às necessidades e aparatos precisos para o ensino e aprendizagem, mais precisamente à influência de novas teorias ancoradas em estudos da psicologia.

Temos, segundo Leite (2008; 2010), que na década de 1960 o modelo tradicional foi arduamente criticado. Este fato está atrelado às contribuições da psicologia para a educação, que também representa um novo modo de olhar a alfabetização no que se refere à forma de se compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse momento, muitos pilares do modelo tradicional começam a ser revistos, pois se amplia a compreensão de que a aquisição da leitura e da escrita não se faz por um processo puramente mecânico, mas a compreensão da escrita pela criança envolve uma elaboração conceitual que exige um intenso esforço cognitivo, para além dos aparatos motores (LEITE, 2008; 2010). Cabe salientar que muitos desses estudos em torno da alfabetização inicial emergiam das dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas, o que de mesmo modo influenciava a criação de estratégias a respeito das práticas de alfabetização.

Especialmente em Mortatti (2000a), consideramos que a partir da década de 1980 inicia-se um período de “desmetodização da alfabetização”, pois, de acordo com as concepções vindouras, o método deixou de ser a questão central do processo, sendo que gradativamente houve maior compreensão das necessidades do educando, como também das dificuldades e desafios encontrados no ensino e aprendizado da leitura e da escrita.

Primordialmente nesse momento, a questão do método começou a ser repensada ou até mesmo criticada. Sendo assim, os estudos e pesquisas como também projetos e políticas

estavam direcionados para a reflexão sobre problemas e dificuldades no processo de alfabetização na busca por questões e sugestões de trabalho que auxiliassem nos agravantes encontrados em sala de aula. Podemos dizer que essas são urgências políticas e sociais que influíram mudanças na Educação Brasileira, fundamentalmente na reflexão e ação de medidas para o eminente fracasso escolar de nossas crianças (MORTATTI, 2006).

Houve, nesse período, no Brasil, grande influência de estudos centrados na teoria construtivista. Conforme Leite (2008; 2010) e Mortatti (2004; 2006), a perspectiva construtivista representava uma “renovação conceitual”, que, além de descentrar a linha das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem, propagava o questionamento acerca das teorias e práticas tradicionais e o uso da cartilha.

É importante destacar que os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1988) contribuíram para esse momento de relativização do método. Assim sendo, a elaboração da psicogênese da língua escrita trouxe importantes considerações para a área, principalmente no que diz respeito à aprendizagem das crianças. Essas autoras defenderam que a alfabetização é um processo que inicia anteriormente à escola e não se fecha em seus muros, indo para além dela. Justificamos esse fato pela centralidade da escrita em nossa sociedade, organizando grande parte dos processos econômicos, sociais e políticos, promovendo contatos diversos da criança com as práticas sociais de leitura e de escrita. Ferreiro e Teberosky preocuparam-se em pesquisar por que e como as crianças aprendem. Esses estudos em torno da psicogênese da língua escrita influenciaram as práticas pedagógicas em sala de aula, na medida em que políticas voltadas para a educação passaram a defender os pressupostos desta teoria em campanhas de formação de professores.

Nessa perspectiva, para alfabetizar não era mais preciso um método, mas sim questionar os aparatos necessários às crianças para o aprendizado inicial da linguagem escrita. Ao professor cabia então observar progressos e dificuldades, formulando e reformulando a prática pedagógica a partir do que emanava da sala de sala.

A característica principal desse período é a vinculação da concepção de que a alfabetização não se trata mais de uma questão de método. Nesse sentido, a chamada “desmetodização da alfabetização” centra-se na criança e em seu processo de aprendizagem, ou seja, a ênfase do processo passou a ser “quem aprende e como aprende”, silenciando-se as questões didáticas. Porém, Mortatti (2006) faz a crítica de que essa perspectiva poderia levar a crer que a aprendizagem independe do ensino.

Destacamos que o modelo construtivista foi amplamente divulgado mediante os esforços de autoridades da área da educação e de pesquisadores. Esses, interessados na

concretização da proposta construtivista e, principalmente, em sua institucionalização na rede pública de ensino, investiram na divulgação em massa de artigos, revistas, livros, vídeos e sugestões metodológicas (MORTATTI, 2000a; LEITE, 2008).

Leite e Colello (2010, p. 24) consideram que “é inegável que a teoria construtivista desempenhou um papel muito importante no processo de ressignificação das relações ensino-aprendizagem, de modo geral, e na alfabetização, em especial”. As principais contribuições dessa perspectiva apontada pelos autores é a mudança sobre a consideração do erro, e com isso a mudança na concepção de avaliação. Dessa forma, ampliou-se a ideia de que os conhecimentos dos alunos são mutáveis e que seguem certa prospecção, por isso devem ser também desta forma avaliados.

Outro aspecto a ser levado em consideração na teoria construtivista, abordado pelos autores, é o papel do professor, sendo compreendido como “um elemento facilitador, responsável pela organização de um ambiente também facilitador para as relações que devem ocorrer entre as crianças e a escrita” (p. 25). Dado que a produção do conhecimento nessa teoria está focada no aluno, podemos dizer que a função do professor em sala de aula ficou minimizada. Vendo a teoria por essa ótica, corremos o risco de ter problemas na prática pedagógica, pois a intervenção do professor pode ser considerada como um não respeito à construção do conhecimento pelo aluno.

Consideramos que muitos profissionais da área, mesmo sem um pleno conhecimento em prática da teoria construtiva, começaram a defender seus pressupostos, considerando o caráter renovador da proposta. Porém, em suas práticas, continuam a fazer uso de métodos considerados tradicionais, como os de marcha sintética.

Entretanto, em algumas pesquisas da revisão realizada, temos que o professor considera que compreende os pressupostos da teoria construtivista, o que indica uma correlação entre a teoria e a prática. Porém, muitos estudos indicaram que ocorre em sala de aula uma fragmentação da teoria em função da prática, principalmente no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, outro apontamento gerado a partir das dificuldades e desafios entre a formação e as ações da sala de aula é a falta de clareza por parte dos professores sobre o papel de mediador que exercem. As pesquisas analisadas apontaram que os professores também têm conhecimento tanto sobre o conceito quanto sobre as contribuições da mediação para a promoção da leitura e da escrita. Porém, ainda há dificuldades na transformação da prática do professor, pois muitas vezes falta subsídio teórico para a compreensão de sua ação em sala de aula.

Para Vigotski (1994) e seu colaborador Luria (1988), a escrita é concebida como um sistema simbólico que promove transformações qualitativas de forma significativa no desenvolvimento da criança. Assim, em seus estudos enfatizam a ação do outro e do contexto cultural na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. É importante destacar o apontamento trazido por Leite (2010), que vai ao encontro das colocações sobre a mediação do professor em sala de aula. Nessa perspectiva, as formulações teóricas de Vigotski contribuíram para mudanças na forma de se compreender o papel do professor, enfatizando que a produção do conhecimento não ocorre pela relação direta do indivíduo sobre os objetos, mas por uma relação mediada por agentes culturais e pelas pessoas ao redor.

É nesse sentido que se amplia o papel do professor, pois a ele é atribuída a função de principal mediador em sala de aula. Consideramos que a mediação entre os pares também traz contribuições importantes para a aprendizagem e desenvolvimento, porém a função do professor como mediador do processo, tanto em relação à formulação dos conteúdos de ensino como na percepção dos progressos atingidos pelos alunos, é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento deles. Leite (2010) traz que, além de o professor ser o organizador do trabalho pedagógico, nele também reside a qualidade das mediações realizadas, pois sua intervenção interfere diretamente na relação que o aluno desenvolve com o objeto de conhecimento.

Destacamos que os trabalhos e pesquisas desenvolvidos entre os anos de 1970 e 1980 enfatizaram não apenas a emergência de novos métodos de alfabetização, mas indicaram uma nova visão com foco na adequação de necessidades socioculturais. Leite (2008) considera que o movimento em torno da alfabetização cada vez mais passou a atender às demandas da sociedade no que diz respeito à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania.

Mortatti (2007, p. 157) explica que, a partir da década de 1980,

em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais em nosso país, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino inicial da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira que fracassa(va) na escola. Relacionadamente a esses questionamentos, a partir de então foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente e por enquanto, de “construtivismo”, “interacionismo linguístico” e “letramento”.

Podemos considerar que os modelos indicados por Mortatti (2007) desde a década mencionada marcam a característica principal das práticas pedagógicas contemporâneas de

alfabetização. Como é possível observar também, esses modelos partem dos agravantes do ensino e do aprendizado e, dessa forma, pressupõem soluções para os problemas encontrados em sala de aula.

Mortatti (2007, p.158) considera que esses modelos possuem constatações que se assemelham, mas evidentemente partem de linhas teóricas diferentes. Devemos considerar que são apropriados também de formas didático-pedagógicas diferentes, o que nos leva a ponderar que há “constutivismos”, “interacionismos” e “letramentos”. Entretanto, além do caráter plural as apropriações desses modelos, muitas vezes ocorrem de modo fragmentado. Mortatti (2007) indica, nesse sentido, que esses modelos são conciliados e apresentados como se fossem “homogêneos” e “complementares entre si”, o que caracteriza também uma prática pedagógica eclética. É preciso atentar, como salienta também Mortatti (2007), que pode haver semelhanças entre esses modelos, mas que devem ser consideradas as diferenças e, principalmente, as divergências entre eles. Por isso, alertamos para o cuidado no momento de compor o trabalho pedagógico, pois há pressupostos incompatíveis entre os modelos.

A respeito das práticas centradas no interacionismo linguístico, também dentre as pesquisas revisadas houve as que indicaram que o trabalho pedagógico alicerçado no texto como unidade de sentido sendo compreendido como um recurso proporcionou melhor desempenho dos alunos no processo de alfabetização. Os estudos também indicaram que o trabalho a partir dessa perspectiva teórica ajudou na reflexão sobre a língua, além de se constituir em uma prática diferente da tradicional.

Temos que na proposta do interacionismo linguístico o texto é a unidade de sentido da linguagem, sendo esse considerado como objeto de leitura e de escrita e agente da interlocução entre professor e aluno. Assim sendo, a concepção interacionista, de acordo com Geraldi (1984), se fundamenta na teoria histórico-cultural para delinear as relações entre pensamento e linguagem. Geraldi (1984) propõe modificações no ensino inicial da língua, defendendo a compreensão da linguagem como uma forma de interação humana. Nesse sentido, o texto é considerado como uma unidade de sentido da linguagem, funcionando como elemento discursivo. Na perspectiva interacionista, o texto, compreendido então como discurso, é inserido como objeto do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A inovação da perspectiva do interacionismo linguístico reside, também, na crítica de que as cartilhas tradicionais não favorecem esse discurso e/ou diálogo entre professor e aluno no ensino e no aprendizado da leitura e da escrita. Salientamos que essa concepção traz novas bases para a composição do trabalho pedagógico em sala de aula, promovendo modificações na forma de pensar o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem.

Assim sendo, na perspectiva do interacionismo linguístico a alfabetização ocorre por meio da atividade discursiva. Nesse sentido, essa proposta depende essencialmente das relações de ensino que acontecem, principalmente na sala de aula (MORTATTI, 2007).

A perspectiva do letramento também tem tido destaque nas últimas décadas e influenciado tanto a formação de professores como a composição de materiais didáticos. Na revisão bibliográfica realizada, as pesquisas apontaram que tal perspectiva vem ganhando centralidade. Observamos que os livros didáticos nas últimas décadas têm privilegiado propostas que evidenciam o alfabetizar letrando, porém as pesquisas igualmente sinalizam que ocorre uma ausência de compreensão dos professores sobre as dimensões do alfabetizar e do letrar.

Mortatti (2004) destaca que os estudos a respeito do conceito de letramento tiveram maior destaque na década de 1990. Nesse sentido, nas últimas décadas há uma forte tendência em sistematizar no ambiente escolar, práticas de letramento, o que caracteriza de acordo com os estudos de Soares (1995, 2012), o famoso *slogan* das práticas atuais de alfabetização “alfabetizar letrando”.

Temos que autores como Tfouni (1995), Soares (1995, 2012) e Leite (2008; 2010) conferem ao conceito de alfabetização práticas como as de letramento e a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita. Soares (1995) propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. A autora indica que alfabetizar corresponde à ação tanto de ensinar como de aprender a ler e a escrever, sendo que letramento é considerado como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18). De acordo com a autora, a alfabetização e o letramento são duas ações distintas, porém não inseparáveis.

Na concepção de Tfouni (1995), Soares (1995) e de outros autores, como Amaral (2008) e Leite (2010, 2008), o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a leitura e a escrita tendo como pano de fundo as práticas sociais de ler e escrever, de maneira que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. O importante nessa concepção, em termos de ensino e aprendizagem, é a amplitude na compreensão sobre o uso da língua, o que indica um avanço também no entendimento sobre o sentido e significado da linguagem escrita.

Consideramos que as práticas de letramento estão ancoradas em um contexto sociocultural, pois essas dizem respeito também à relação do sujeito com o mundo, ou melhor, de sua forma de ler, perceber e significar o mundo à sua volta. Percebemos, nesse sentido, mudanças na forma de se conceber o aprendizado da linguagem escrita, visto que são

considerados aspectos que anteriormente não estavam relacionados ao processo de alfabetização. O caráter simbólico da escrita e, principalmente, sua dimensão social passam a ser mais evidenciados, em detrimento de uma concepção tradicional que privilegia o caráter mecânico da escrita e apenas o domínio do código. Como destaca Isotton (2010), a concepção de alfabetização passou por uma nova conceituação, tanto na compreensão teórica como na metodologia.

Enfatiza Leite (2008) que as práticas pedagógicas alinhadas com essas ideias provocam mudanças significativas para a superação do modelo tradicional de alfabetização. O autor destaca que os usos do que denominou de textos verdadeiros<sup>7</sup> inserem as crianças em situações concretas de leitura e de escrita, possibilitando maior sentido e contextualização das práticas escolares.

Um dos estudos analisados indicou propostas que enfatizam o letramento e o método fônico. Mortatti (2011b) indica que no início do século XXI ocorreu uma “remetodização da alfabetização” devido à defesa de alguns estudiosos e profissionais da área da educação a respeito da volta de métodos sintéticos, em especial o método fônico. O embate atual seria entre os partidários da concepção construtivista e os que defendem o retorno de métodos tradicionais.

Cabe salientar que a ação do professor está permeada por dificuldades e desafios, sinalizados nas pesquisas, tais como a fragilidade dos profissionais de ensino frente às concepções e conceitos vindouros, a necessidade de aprofundamento teórico-prático para substanciar o trabalho pedagógico e em relação a isso a necessidade de reflexões e discussões em que o professor esteja mais engajado.

Verificamos, de acordo com Mortatti (2000a; 2006; 2011b), que as mudanças de concepção a respeito do caráter teórico-metodológico das práticas de alfabetização partem sempre de uma crítica e/ou reação sobre a permanência do método ou concepção vigente, colocando em dúvida sua qualidade e eficácia. A partir disso, consideramos que há uma prática considerada “antiga” e, portanto, causadora de problemas para o processo de alfabetização, que era repensada e substituída por uma “nova” concepção atribuída ao caráter revolucionário. Nesse sentido, podemos dizer que uma nova concepção é (e era) concebida necessariamente de forma contrária e independente da proposta anterior (antiga). Mas, em

---

<sup>7</sup> A partir de Leite (2008) temos que textos reais ou verdadeiros caracterizam-se por textos de circulação social e não determinados textos artificializados que são produzidos com a finalidade específica de memorização gráfica e fonética, sendo pobres do ponto de vista sintático e semântico.

contrapartida, era teorizada a partir das dificuldades encontradas nessa concepção antiga, ou seja, a nova concepção era articulada com base na proposta antiga.

Cabe também a discussão, segundo Mortatti (2007; 2011b), a respeito das descontinuidades de políticas e concepções a respeito do ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Sobre isso, é importante destacar a função social da escola como instituição promotora da instrução basilar. Nesse sentido, reforçamos que as questões em torno da alfabetização estão submetidas a questões emergenciais históricas, de cunho político, ideológico e social.

Consideramos que os entraves em torno da metodologia da alfabetização não se encerram apenas nas práticas de ensino. Ao longo da alfabetização, evidencia-se que as políticas educacionais expressam as concepções vigentes em cada época, mesmo que implicitamente. Tais políticas vêm conduzindo o caráter das práticas pedagógicas, mas criam muitas resistências relacionadas a diferentes fatores, que vão desde a forma como são implantadas nas escolas, o desconhecimento e até a falta de legitimidade que caracteriza, na verdade, uma continuidade. Temos vivenciado a imposição de políticas educacionais que repetem discursos com nova roupagem, que já se mostraram incapazes de produzir mudanças na realidade escolar; somando-se à produção de soluções mágicas formuladas nos gabinetes (RUSSO; CARVALHO, 2012).

Como observamos nos estudos apresentados, esse posicionamento, muitas vezes, causa estranhamento para os professores pelo próprio desconhecimento a respeito de como foram formuladas e avaliadas, pois, na grande maioria das vezes, a estruturação de tais políticas não conta com a participação democrática dos mesmos. E o que se percebe é que ocorre uma falta de coerência entre o discurso e o real.

O capítulo subsequente traz o método e o caminho da produção dos dados empíricos a respeito das vivências da professora e dos alunos de um 1º ano do EF em relação às propostas do material didático do Programa Ler e Escrever. Evidenciamos qual ou quais os direcionamentos do trabalho pedagógico realizado na sala pesquisada e qual a compreensão dos sujeitos do estudo sobre a didática, metodologia e viabilização do Programa em questão.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA DE CAMPO E SEUS MEANDROS**

#### **3.1 A produção do conhecimento científico em educação**

O objetivo principal deste capítulo é apresentar os caminhos da coleta dos dados, a escolha da instituição campo, o contato com os sujeitos pesquisados; como também a definição dos instrumentos utilizados na produção do material empírico; os apontamentos encontrados em campo e as possibilidades de análise e perspectivas a respeito do objeto de estudo. Consideramos importante trazer informações tanto (e necessariamente) dos alunos quanto da professora responsável pela sala de aula pesquisada. Em relação à professora, destacamos que há considerações sobre a sua prática pedagógica e atitudes em sala de aula. Em relação aos alunos, foi possível reunir considerações importantes sobre a forma como vivenciam as práticas desenvolvidas na realidade escolar estudada. Temos ponderações relevantes sobre como esses alunos compreendem o cotidiano escolar e o que esse lhes revela e/ou proporciona, na forma de novos aprendizados, progressos e desafios. Em especial, o estudo vem contribuir para compreensão de como professora e alunos produzem sentidos em relação à utilização em sala de aula de um material didático específico.

Anteriormente à apresentação do percurso metodológico, acreditamos ser necessário destacar como vem sendo configurado o conhecimento a partir das pesquisas científicas que tem como objetivo escutar as crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), consideramos que a atividade de realizar uma pesquisa científica desempenha a finalidade essencial de produzir conhecimento. Assim sendo, reafirmamos, de acordo com Cruz (2008a), que os estudos em relação à criança possibilitam uma ampliação do conhecimento sobre essa criança, o que ela necessita e, assim, permite a reflexão sobre a configuração de medidas a serem tomadas para transformar uma dada realidade identificada.

Minayo (2002), Kahhale et. al. (2002) e Ghedin e Franco (2008), entre outros, consideram que a construção do conhecimento científico é um fenômeno social por excelência. Essa dimensão social da pesquisa científica está atrelada a interesses acumulados historicamente. Portanto, a pesquisa científica tem uma marca permeada pelas necessidades de seu tempo, e, nesse sentido, podemos considerar que também se compromete com a realidade do momento histórico ao qual está imersa.

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa científica vista como atividade humana e social pressupõe valores, escolhas, interesses e princípios que orientaram o pesquisador.

Necessariamente, há de se convir que o pesquisador, sendo sujeito de um dado momento histórico, irá priorizar nas reflexões de sua pesquisa princípios e fundamentos de uma determinada época e sociedade.

Do ponto de vista epistemológico, a apreensão de mundo, as escolhas, a iniciativa, os fundamentos teóricos do pesquisador para compreender, explicar e analisar o fenômeno pesquisado são fatores determinantes do modo como ele conduzirá seu estudo. Sendo assim, as pressuposições (dadas historicamente) é que orientam sua maneira de pensar e norteiam sua abordagem de pesquisa. Portanto, o pensamento vinculado em um determinado momento histórico influencia o modo de orientar a pesquisa. Ponderando de outra forma, podemos entender que a necessidade do momento muitas vezes determina o objeto a ser pesquisado (KAHHALE; PEIXOTO; GONÇALVES, 2002).

Beillerot (2001) corrobora a ideia de que o termo “pesquisa” indica algo produzido sob condições específicas. Envolve um esforço reflexivo, como também um esforço de elaboração de ações. Portanto, envolve produção de conhecimento que necessita de planejamento. É nesse sentido que uma pesquisa, para ser científica, é regida por definições que indicam a necessidade de um método rigoroso, alicerçado teórica e sistematicamente.

Ludke e André (1986) consideram que, para a realização de uma pesquisa, é preciso promover a confrontação entre os dados, as evidências, ou seja, o material empírico coletado sobre o objeto de estudo e o conhecimento teórico acumulado a esse respeito. Destacam que a investigação científica se faz mediante o estudo de um problema “que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento” (Ibidem, p. 2). Ainda segundo as autoras, pode se dizer que o conhecimento é um produto das proposições, inquietações, inteligência e atividade de investigação do pesquisador a partir e da mesma forma em continuação ao que já foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam anteriormente a temática estudada. É importante considerar que se pode tanto confirmar ou negar o que se acumulou sobre um determinado assunto, entretanto esse conhecimento não pode ser ignorado.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que a natureza da pesquisa relaciona-se diretamente com a escolha de um estudo. Nesse sentido, essa pode ser compreendida pela definição do tipo de pesquisa a ser desenvolvido. Isto depende necessariamente do objeto de pesquisa com o qual se está trabalhando.

A presente pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e, segundo Minayo (2002), as pesquisas dessa natureza estão imersas em um universo de significados, valores

atitudes, aspirações e designam uma situação específica. A pesquisa qualitativa proporciona a busca pelas informações em um ambiente natural e, dentro desta perspectiva, em especial, as visões e concepções do sujeito.

Ludke e André (1986) destacam que a pesquisa é um momento privilegiado de reunir a reflexão e ação do pesquisador ou de um grupo de pesquisadores, no empenho de produzir conhecimento a respeito desses aspectos, de uma dada realidade, e que servirão como alicerce para a composição de recursos e propostas aos problemas encontrados nessa mesma realidade. É importante avaliar que o recorte de uma dada realidade peculiar pode conjecturar aspectos para a reflexão sobre problemáticas contidas em uma esfera mais ampla ou geral. Em outras palavras, os apontamentos encontrados em uma dada sala de aula refletem circunstâncias que poderão, no caso da educação, subsidiar reflexões e discussões para além dela.

O lócus pesquisado é uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola estadual da região metropolitana de Campinas – SP. Os sujeitos pesquisados compreendem: a professora regente da sala no que diz respeito à sua prática e compreensão em relação ao ensino por meio do material didático pesquisado; e, principalmente, os alunos sendo que o mote principal do trabalho é a análise sobre a compreensão desses alunos a respeito do material didático do Programa Ler e Escrever. Ao realizar um estudo nesse contexto, abordamos elementos essenciais da relação escolar, discutindo informações relevantes para melhor compreensão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao longo das últimas décadas, como apresentamos a seguir, a percepção sobre a contribuição das crianças para a pesquisa tem ganhado maior destaque. No próximo item, serão apresentadas considerações sobre como a criança *foi* e *tem* sido vista nos trabalhos científicos. Esta referência é importante para melhor compreensão sobre a participação dos alunos nesta pesquisa.

### **3.2 A produção e a metodologia das pesquisas *com* crianças**

Como aborda Cruz (2008a), a escuta de crianças em pesquisas é algo contemporâneo. Durante muito tempo, manteve-se a postura de que as crianças não podiam ou até mesmo não deveriam se expressar. Justificamos esse fato pela própria cultura social instaurada durante séculos, em que a criança era privada de se expressar, sendo muitas vezes julgada como incapaz de ponderar sobre seus anseios e necessidades de aprendizagem, e até mesmo de desenvolvimento.

Rocha (1999; 2008) traz que a motivação para a realização de estudos que visam a atender ao que a criança pode nos dizer tem se modificado. Nas últimas décadas, vivenciamos, no campo científico, uma tendência que rompe com uma cultura conceitual então instaurada a respeito da criança e sua infância. Cruz (2008a) destaca que atualmente essa concepção, vista como injusta e prejudicial à qualidade dos serviços destinados à criança, está aos poucos coexistindo com conceitos que tratam a criança como um sujeito global, competente, ativo, e, principalmente, com possibilidades de ser ouvida para a melhor compreensão de suas necessidades específicas. Porém, isso implica uma mudança de atitude e postura e, fundamentalmente, transformação de significados e valores. Destacamos que aos poucos essa visão tem permeado as pesquisas científicas, sendo que os estudos desenvolvidos, como salienta Cruz (2008a), estão desempenhando um papel relevante para afirmar esse novo ideário de criança e ir ao encontro da consolidação de uma transformação de concepção.

Rocha (2008) destaca que ainda é tímida a produção de pesquisas na área da educação que visam a compreender o ponto de vista da criança. A autora ressalta, em outra publicação (ROCHA, 1999), que são mais comuns pesquisas realizadas “*sobre* crianças do que *com* crianças”. A esse respeito, faz sentido ponderar que, especialmente, em meados da década de 1950 do século XX, com a intensificação de estudos centrados na psicologia e desenvolvimento infantil, a criança passou a ser amplamente considerada como objeto de estudo para investigar, de modo geral, seu desempenho na execução de tarefas, suas habilidades específicas, entre outros. Cabe pontuar que, de acordo com Rocha (2008), essa é uma tradição científica histórica em que a criança foi tomada como objeto de estudo principalmente na medicina e na psicologia. Entretanto, suas expressões, pontos de vista, anseios, temores e preferências, em geral, não eram alvos tão frequentes de interesse de estudo. Podemos entender que a criança era compreendida como simples objeto de estudo e/ou como entremeio nas intervenções calcadas em padrões científicos.

Complementando essa ideia, Campos (2008, p. 35) afirma que são realizados estudos científicos envolvendo crianças há bastante tempo, porém o foco dessas pesquisas se centra na criança como “objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. Além disso, Campos (2008, p.35) aponta que na área da educação as pesquisas que visam observar e analisar as crianças as veem na condição de aluno, sendo que suas expressões são exploradas de acordo com sua adequação ou não aos objetivos da escola. Ou seja, pode-se compreender que os apontamentos das crianças são considerados não a partir da perspectiva de suas necessidades, ou melhor, da busca por uma melhor qualidade na atenção a essa criança, mas

sim estão sendo relacionados mais para aferir se a expectativa da criança confere ou não com o que a escola deseja.

Rocha (2008) faz considerações em relação à metodologia de uma pesquisa científica envolvendo crianças, indicando que um estudo investigativo desse caráter deve contemplar dimensões fundamentais da experiência social das crianças, como também as crianças e suas ações e significações, estando elas imersas em um contexto de relações, não se esquecendo, principalmente, que possuem multiplicidades de modos para agir em diferentes meios sociais e culturais. Assim sendo, não se deve considerar a criança como sujeito isolado e individual e investigar a criança isolada de suas interações sociais.

A respeito da inserção da criança como sujeito ativo nas pesquisas científicas, Campos (2008, p. 36) traz que “[...] a presença da criança na pesquisa não é nova. O que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica”. Isso reforça a ideia de que o modo como a criança está sendo considerada nos estudos científicos é que vem sendo progressivamente modificado. Nesse sentido, Campos (2008) salienta que o fundamental nessa perspectiva é dar voz aos que antes não falavam, ou seja, dar a palavra para a criança. Para isso, a pesquisa científica também precisou se instrumentalizar para abarcar possibilidades de apreender a voz das crianças para então significar o conteúdo dessas vozes e, assim, representar os sentidos da criança.

Como aponta Cruz (2008a, p. 13), “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”. Que as crianças têm o que nos dizer, isso é fato. A partir da necessidade de ouvi-las, acredita-se contribuir para compreender os significados que atribuem às suas vivências, sendo possível discuti-las no contexto de seus processos de desenvolvimento. Realizando um paralelo, para a área da educação acreditamos que ouvir as crianças e buscar caracterizar suas experiências no cotidiano escolar traz informações substanciais para reflexões e novas reformulações nas práticas e materiais pedagógicos.

Campos (2008) reforça esse fato com a afirmação de que urge a necessidade de apreender as percepções da criança, mesmo porque, a partir de suas significações, podem ser melhor definidas medidas para sua assistência e atendimento às suas necessidades. Isso ocorre porque ao escutar a criança, compreendendo como produzem significações e sentidos para o mundo que as rodeia, temos maiores argumentos para fundamentar quais são as necessidades dessa criança e por qual via investir para proporcionar-lhe melhor qualidade de condições.

Para tanto, Campos (2008), Cruz (2008a), entre outros, indicam que é preciso considerar, no momento de captar a visão das crianças, que há problemáticas que residem

principalmente nas diferentes realidades vivenciadas por elas. Nesse momento, não pretendemos abordar com muito afinco esses fatores, mas cabe destacar que a desigualdade social instaurada em nosso país causa agravantes na bagagem cultural que interferem, consideravelmente, no desenvolvimento da linguagem e na capacidade de expressão da criança. Esses fatores podem ainda se agravar no início da escolarização, que para muitas crianças começa na pré-escola, se não houver estímulos que reforcem, contextualizem e desenvolvam uma visão crítica a respeito dos elementos culturais que rodeiam o universo da criança. Esse contexto apresentado tem relação direta com o desenvolvimento da linguagem e expressão da criança.

Por isso, Cruz (2008a) destaca que o pesquisador ao escutar a criança deverá compreender o contexto dela, para então poder ir além de respostas que parecem “marcadas”, mas que carregam em si colocações que na verdade demonstram pontos de vista, questionamentos, desabafos, defesas, ou seja, expressões que traduzem suas necessidades, comportamentos e escolhas que desenvolvem para se adaptar e até mesmo sobreviverem no mundo que as cerca.

O conhecimento sobre a criança amplia o próprio conhecimento sobre os significados culturais que estão sendo construídos e transmitidos, assim como sobre a maneira como ela vivencia a novidade do universo plural que habita, como desempenha a capacidade de construir e transformar o significado dos elementos e as próprias relações sociais que a rodeiam (VIGOTSKI, 2010).

Seguindo essa ideia, Rocha (2008) apresenta uma circunstância fundamental na ampliação do conhecimento sobre a criança, atentando para o cuidado com a vigilância epistemológica. Esse cuidado diz respeito a não “perder de vista”, no desenvolvimento do estudo, as determinações estruturais que formam a constituição da própria identidade ou característica da infância como histórica e social. Assim, consideram-se as dimensões epistemológicas da criança na sociedade e sua pluralidade. A autora salienta ainda para não se pautar em uma concepção de infância que seja indiferente em relação a essa dimensão histórica da criança, adotando um padrão idealizado da criança e de sua infância.

Ao centrar-se nas crianças como sujeito principal de uma pesquisa científica, buscamos conhecer um ponto de vista que se mostra diferente da dimensão do mundo social vivenciado pelo adulto. Ou seja, pela vivência e percepção da criança serem diferentes da do adulto, essas demonstram uma conotação reveladora de significados e também revelam sua forma de pensar. Porém, há de se convir que as ações e significações das crianças são permeadas por relações e configurações estruturais e simbólicas do universo adulto.

Entretanto, não se pode afirmar que as expressões das crianças representam meras reproduções, pois elas, para além de reproduzirem, necessariamente produzem suas próprias significações acerca de suas próprias experiências (ROCHA, 2008).

Considerar a abrangência da instância social do universo da criança necessita compreender que o conhecimento sobre a criança está abarcado entre diversos saberes. É nesse sentido que a pesquisa na área da educação deverá “lançar mão” desses saberes para conhecer a maneira como as crianças vivenciam suas infâncias e fundamentalmente como as representam para que assim haja condições para orientar ações educativas mais precisas. Como expressa Rocha (2008), tendo essa consciência, as ações e projetos pedagógicos não seriam meramente compostos para a criança, mas seriam definidos “a partir das crianças” e em conjunto com elas.

Campos (2008) e Rocha (2008) consideram que se tem avançado na disseminação dessa nova cultura de criança e infância e muito se tem alcançado no sentido de compreender a importância da criança, tanto para desvelar suas necessidades e desenvolvimento como para prover meios e condições de melhor qualidade ao atendimento a essas crianças. Com isso, destacamos a importância de estudos que contemplem a dimensão da criança e suas perspectivas. Cabe destacar que o método utilizado neste estudo na entrevista com as crianças, os instrumentos escolhidos para a coleta dos dados, enfim, a condução do estudo, abrangeu os pressupostos apresentados no delineamento apresentado.

### **3.3 Os instrumentos da pesquisa: escolhas e justificativas**

Após estabelecer como temática geral do estudo, a investigação da compreensão de crianças de um 1º ano do ensino fundamental a respeito das propostas contidas no material didático do Programa Ler e Escrever, o desenvolvimento da pesquisa precisou de dois momentos que se interligam mutuamente: observações do contexto de uma sala de aula e as entrevistas com as crianças.

Como salienta Cruz (2008a), o trabalho investigativo centrado nas crianças como sujeitos principais e atuantes necessita cuidado e, principalmente, atenção ao método que será estabelecido. Rocha (2008), por sua vez, destaca que dar voz às crianças em um estudo não significa meramente ouvi-las, mais sim envolve a compreensão dessa comunicação, o que necessitará de uma interpretação atenta e apurada do pesquisador para não generalizar os apontamentos destas crianças. Por isso, cabe indicar a atenção aos gestos corporais e faciais das crianças que compõem sua forma de expressão. É relevante essa colocação, pois isso

influencia na composição da metodologia de uma pesquisa científica envolvendo crianças. Nesse sentido, destacamos atenção à dimensão da linguagem da criança e, conseqüentemente, as limitações que podem acarretar para a compreensão do pesquisador. Ressaltamos que esses elementos foram considerados no desenvolvimento do processo metodológico deste estudo.

### **3.3.1 A observação em sala de aula**

As observações foram realizadas no contexto de uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental em uma escola estadual da RMC. Essas ocorreram duas vezes na semana em dias específicos, estabelecidos pela professora da sala, nos quais o uso do material didático do Programa Ler e Escrever se fazia presente. O objetivo do momento das observações abrangeu duas ações principais: o contato com as crianças, a fim de que houvesse a ambientação necessária para o momento da entrevista, para que desse modo os alunos se familiarizassem com a presença da pesquisadora no lócus pesquisado; como também possibilitou conhecer a concretização do uso do material pesquisado em sala de aula, fornecendo subsídios para analisar o comportamento, atitudes e reações da professora e dos alunos no momento da realização das propostas envolvendo o material.

A respeito das observações de um contexto escolar, Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) consideram que o pesquisador deverá ter a habilidade de desenvolver um olhar, podemos dizer, sensível e perspicaz para, ao mesmo tempo, realizar o exercício de atingir autodisciplina e adquirir certo grau de tolerância, a fim de considerar os conflitos existentes no contexto educativo. Além do que, deverá inspirar confiança para a obtenção de dados fidedignos, por isso deve-se ter a preocupação com a forma de inserção e postura no ambiente pesquisado, pois isso influencia a coleta dos dados.

Vianna (2003) aponta que a postura de um pesquisador no momento de observação em sala de aula deverá estabelecer um olhar apurado para transmitir algo novo ou até mesmo diferente, pois a partir da inferência do pesquisador, sendo essa ponderada e provida de fundamentos teóricos, o que muitas vezes parece familiar ganha outra configuração, traduzindo-se como elementos fundamentais que esclarecem ocorrências as quais em diversos momentos passam despercebidas. Vianna (2003) também destaca a experiência do pesquisador como observador, pois são necessárias importantes habilidades. Entretanto, outro fator também relevante é o foco.

A esse respeito, é importante considerar, por exemplo, que no ambiente de uma sala de aula há diversos contextos. Mesmo o pesquisador tendo um foco específico, estando o

fenômeno por ele estudado imerso nessa dada realidade multidimensional, é preciso destacar que o recorte de suas observações deve considerar esse todo, pois a configuração de seu objeto específico depende necessariamente da compreensão desta totalidade.

Ghedin e Franco (2008) fornecem elementos para uma reflexão sobre o olhar desse pesquisador. Ao mesmo tempo em que esse olhar é apurado para apreender o contexto global do universo pesquisado, essencialmente na pesquisa nas ciências humanas, esse olhar é interpretativo e revelador das relações sociais que são constituídas. O olhar do pesquisador é, portanto, uma ação reflexiva, pois a intenção de um estudo investigativo é ir além do que está posto ou dado em busca de mudanças. Por isso, esse olhar exige uma nova educação, o que implica uma mudança de postura, logo, de atitude.

A atuação do pesquisador no ambiente pesquisado pode variar em seu grau de participação. Bogdan e Biklen (1994) atribuem a esse fato a diversidade no papel que o observador poderá desempenhar. Entre dois extremos, o observador poderá não participar de nenhuma atividade do meio pesquisado, como se estivesse “olhando a cena” por meio de um espelho, como também em outra situação estar envolvido complementemente com seu lócus. Nessas duas situações, há diferenças de comportamento do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. Por isso, é considerável que a participação do observador varie durante o estudo. No decorrer da investigação, são desenvolvidas relações que permitem aos poucos novas configurações para a inserção do pesquisador em campo. Assim sendo, no desenvolvimento do estudo se estabelece uma relação de confiabilidade, o que favorece o ambiente da pesquisa. As observações realizadas nesse estudo contemplaram este caráter, pois, aos poucos, a inserção em campo se estabeleceu em um ambiente de confiabilidade, o que possibilitou o acesso a uma gama de informações imprescindíveis para a produção do material empírico.

Para o registro das observações, utilizamos o recurso do diário de campo. Segundo Pádua (2000, p. 72), o diário de campo ou diário de pesquisa refere-se ao “registro cotidiano dos acontecimentos observados, manifestações de comportamento, mudanças decorrentes, conversas, atividades desenvolvidas, rotinas diárias, etc.”. Pádua (2000) destaca que esse instrumento de registro é um elemento importante para a orientação do trabalho científico, pois permite a retrospectiva do trabalho realizado. O registro também contou com um roteiro prévio de observação (Anexo A). Nesse roteiro, focalizou-se o desenvolvimento das propostas, no que diz respeito à forma de apresentação, às estratégias e mediações utilizadas pela professora e qual a exploração realizada por ela. Em relação aos alunos, centramos no modo como se comportam e realizam a atividade, qual a compreensão sobre a proposta, quais as dúvidas, dificuldades, apontamentos, reações e participações.

### 3.3.2 As entrevistas com crianças

A realização das entrevistas ocorreu posteriormente ao período de observações. Campos (2008) considera que esse contato anterior é um trabalho prévio que o pesquisador deverá realizar para melhor desenvolver meios de ouvir essas crianças. Isso favorece a comunicação entre pesquisador e crianças pesquisadas. Justificamos que, durante o período em que se observou a sala de aula, foi possível identificar elementos para a composição das entrevistas, assim como também após esse período foi possível compor informações precisas a respeito desses alunos. Com isso, houve condições de proporcionar uma melhor qualidade das mediações e intervenções durante a entrevista. A partir das entrevistas, foi possível ampliar a compreensão dos alunos sobre as atividades do material pesquisado, assim como analisar suas impressões sobre as propostas e significados produzidos a respeito do material didático estudado.

Na perspectiva de Campos (2008), Francischini e Campos (2008) e Rocha (2008), a abordagem do estudo não deve ser imposta às crianças, mas partir de questionamentos significativos do ponto de vista das próprias vivências dessas crianças. Por isso, é fundamental o trabalho prévio tanto para a compreensão do ambiente cultural e social como para se estabelecer uma relação de comunicação com essas crianças, necessária para se alcançar o objetivo do estudo.

Os estudos realizados por Campos (2008), Francischini e Campos (2008) e Rocha (2008) apontam que é essencial para o pesquisador considerar a relação de desigualdade entre ele e as crianças, sujeitos de seu estudo. É preciso criar um ambiente que favoreça a comunicação e não causar a impressão de que apenas se almeja obter informações desejadas para a pesquisa como “respostas prontas”. Por isso, é importante orientar o momento para que este não seja vivenciado pelas crianças como uma avaliação.

Nesse sentido, é necessário desenvolver estratégias para minimizar tais efeitos. Para tanto, o pesquisador deverá desenvolver certa perspicácia para não exercer nenhum tipo de coação durante as entrevistas. Assim sendo, cabe sinalizar para as crianças que não se esperam respostas prontas com indicações que expressam “certo e errado”. O fundamental, nesse momento, é de alguma forma deixar claro para as crianças que poderão demonstrar seu ponto de vista, ou seja, a construção peculiar de suas compreensões. Assim sendo, no ambiente da entrevista, o pesquisador deverá encontrar formas de diminuir distâncias e

posicionar-se de maneira a proporcionar um ambiente harmônico para que a expressão das crianças possa fluir.

É fundamental enfatizar que, para a promoção de um ambiente propício para a investigação, a escuta envolvendo a criança em uma pesquisa científica exigirá também a construção de estratégias de troca na interação com a criança e, assim, deve-se evitar o uso de perguntas e respostas, para que as crianças possam expressar seus significados de forma independente (ROCHA, 2008).

Nesse sentido, na entrevista com crianças é importante não se centrar apenas em um único elemento comunicativo, como a comunicação oral. Precisa-se, necessariamente, cruzar as falas das crianças com outros elementos. A realização do estudo em grupos favorece esta perspectiva, pois dialogando em conjunto as crianças desenvolvem maiores possibilidades de expressão. Deve-se deixá-las livres para que possam apontar o que privilegiam em um determinado aspecto e, com isso, captar seus pontos de vista. Por isso, optamos neste estudo por realizar as entrevistas com os alunos da sala investigada em duplas e trios.

Incluir as crianças no desenvolvimento do procedimento, no sentido de deixar que elas tomem decisões a respeito do encaminhamento da proposta, também é uma estratégia a ser levada em conta. O pesquisador se utiliza dessa tática quando deixa as crianças disserem ou mostrarem o que querem em relação à temática. Nas entrevistas realizadas com os alunos, houve momentos em que a pesquisadora deixou por conta das crianças os direcionamentos acerca do material pesquisado. Outro momento rico para as crianças se expressarem é por meio de desenhos, fotografias ou filmagem, sendo úteis para captar o que as crianças desejam comunicar e o que privilegiam para comunicar. Isso proporciona a inserção delas no estudo de uma forma que lhes confere maior satisfação, além de contribuir para diminuição do papel hierárquico do pesquisador que se torna mediador e não inquiridor na condução da entrevista (CAMPOS, 2008). Destacamos que, durante as entrevistas, houve um momento em que os alunos realizaram um registro fotográfico, com uma câmera auxiliar, das atividades de que mais gostaram e das de que menos gostaram, contidas no material didático do Programa Ler e Escrever do 1º ano do ensino fundamental.

A configuração do ambiente propício para a entrevista com crianças deve contar com elementos que auxiliem a mediação entre o pesquisador e as crianças. Por isso, as entrevistas realizadas contaram com a utilização de instrumentos auxiliares. Assim, antes de trazer as crianças para a realização dessa atividade, preparava-se o lugar. As entrevistas foram realizadas nas mesas do refeitório da escola.

Dentre os instrumentos para compor o ambiente da entrevista, utilizamos uma manta para forrar a mesa e um microfone infantil para organizar o momento da fala de cada criança. Para a condução da entrevista, usamos como recurso uma boneca-personagem. Era uma boneca fantoche que de um lado representava a Narizinho e do outro – virando a boneca do lado avesso – representava a Emília, personagens da obra do escritor brasileiro Monteiro Lobato, conforme as fotos abaixo:

Figura 1 – Boneca Personagem “Narizinho”



Fonte: Material pedagógico da pesquisadora

Figura 2 – Boneca Personagem “Emília”



Fonte: Material pedagógico da pesquisadora

De forma geral, o uso desse recurso ocorreu da seguinte forma: iniciava-se apresentando para as crianças a Narizinho, justificando que ela vai à escola e que a escola que frequenta tem um material didático parecido como do pesquisado. Após essa contextualização, introduzia-se a Emília, sendo informado que ela não vai à escola e não conhece material didático. Desse modo, comenta-se que a Narizinho contou para a Emília como é o material didático que ela utiliza na escola. Em seguida, a pesquisadora diz que quem irá entrevistá-los na verdade é a Emília e que ela deseja conhecer o que gostariam de falar sobre o material didático do Programa Ler e Escrever.

Esse procedimento segue o apresentado por Passeggi et. al. (2012), em um estudo a respeito da compreensão das crianças sobre as escolas de sua infância. Neste estudo, as pesquisadoras utilizaram como recurso um boneco-personagem como mediador na construção de narrativas pelas crianças. O objetivo foi identificar a concepção das crianças a respeito do que compreendiam sobre o conceito de escola. Assim sendo, neste estudo, as pesquisadoras introduziram um boneco-personagem, que se tratava de um extraterrestre, e as crianças entrevistadas relataram a ele suas impressões e significações a respeito da escola de suas infâncias.

Cabe informar que foi elaborado previamente um roteiro que norteou os procedimentos e aspectos a serem explorados durante as entrevistas, buscando tomar o cuidado de evitar questionamentos diretos às crianças (Anexo B).

O contato com os responsáveis pelas crianças foi possível, conforme acordo realizado com a coordenação pedagógica, por meio de um espaço concedido na reunião de pais e mestres do 3º bimestre. Estabeleceu-se que somente seria realizado contato com os responsáveis presentes naquele momento. Nessa ocasião, a pesquisadora explicou, de forma objetiva, os princípios e objetivos da pesquisa, sendo possível esclarecer as dúvidas expressas pelos responsáveis presentes e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C). Compareceram à reunião dezenove representantes legais de alunos. Desse total, dezoito crianças foram autorizadas a participar do estudo, mas duas tiveram de se ausentar, totalizando dezesseis alunos.

Destacamos que, mediante o pedido da equipe gestora, foi montado um cronograma para a realização das entrevistas. A organização das duplas foi realizada de acordo com as observações em sala de aula. Nesse sentido, o critério utilizado para tal foi combinar alunos que pudessem oferecer maior cooperação entre si, por exemplo, uma criança mais tímida e outra mais proativa.

Inicialmente, a proposta era realizar o estudo somente com duplas, porém, com a ausência de dois alunos já autorizados, um por motivo de saúde e outro por motivos familiares, houve a necessidade de uma reorganização. Desse modo, devido ao tempo e ao cronograma estabelecido, realizamos uma entrevista em trio e um aluno participou duas vezes do momento da entrevista, evitando que outro aluno já autorizado não ficasse sem um parceiro e pudesse participar do estudo. Ajuizamos que a troca entre os pares pudesse trazer mais informações, contribuindo para que as lembranças aflorassem.

Para a realização da entrevista, pensamos, juntamente com a equipe escolar, em um lugar que fosse apropriado. Consideramos que o refeitório da escola seria um bom lugar. A área do refeitório é coberta e se encontra em um lugar reservado do pátio, com mesas e bancos compridos, próprios para esse ambiente. Depois disso, foi combinado com a professora um momento oportuno, no decorrer da aula, para retirar os alunos da sala e o tempo necessário para a atividade ser desenvolvida. A professora julgou que retirar os alunos de imediato da sala não seria conveniente, então ficou acordado que, transcorrido um tempo (mais ou menos trinta minutos) da aula, seria possível retirar os alunos da sala, pois também haveria tempo hábil para desenvolver o pretendido pela entrevista antes do primeiro intervalo.

A entrevista contemplou os seguintes momentos: apresentação da boneca-personagem e contextualização sobre a entrevista; informações sobre o contexto da educação infantil; entrada no 1º ano do EF; introdução do material pesquisado no cotidiano escolar; percepção sobre o material (utilidade, conteúdo, estética); manuseio; exploração livre; registro fotográfico, conforme Anexo B.

### **3.3.3 O ambiente da entrevista**

O espaço, apesar de ser adequado para o estudo por causa da aparência – por ser do lado de fora da sala – durante algumas entrevistas houve dificuldades, como o barulho de outras turmas em atividades extraclases, movimentação do pessoal da limpeza e das professoras de reforço escolar, que certas vezes também ministravam suas atividades naquele espaço. Com isso, certas vezes, os alunos se distraíram com essa movimentação. Porém, mesmo com a presença desses fatores, foi possível a realização de todas as entrevistas programadas.

No momento da entrevista, cada aluno vinha com a sua *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b) do Programa Ler e Escrever. No banco ao lado da mesa estava uma sacola,

estrategicamente posicionada, pois foi utilizada pela pesquisadora na condução da atividade. Nela havia os instrumentos utilizados na condução da entrevista – a câmera filmadora, a boneca-personagem, o microfone, a manta, a coletânea de atividades e a câmera fotográfica para o registro. Inicialmente, para criar um ambiente de confiabilidade, sentávamos com os alunos e perguntávamos se já haviam sido entrevistados alguma vez. Em cada situação, houve de certa forma, encaminhamentos diferenciados, pois necessariamente cada dupla, ou melhor, cada aluno, possui suas particularidades. De forma geral, nesse momento inicial a intenção era tranquilizar os alunos sobre o fato de que naquele momento não deveriam se preocupar em proferir respostas corretas ou não. Como sinalizado na metodologia, o importante na entrevista era que falassem suas opiniões e o que queriam mostrar a respeito do material pesquisado. Enfatizávamos que o que estava valendo era o ponto de vista deles. As entrevistas foram filmadas, seguindo todos os procedimentos éticos.

Como recurso auxiliar, utilizamos a boneca-personagem. Dessa forma, a intenção foi utilizar esse instrumento como mediação na obtenção dos dados. Como já apresentado, tratavam-se de duas personagens da obra de Monteiro Lobato, a Narizinho e a Emília. Desse modo, era contextualizada a situação proposta. O que os alunos poderiam contar sobre esse material para a Emília? A intenção era de que contassem à boneca suas compreensões, indicações de que gostavam e de que não gostavam no material pesquisado.

Outro instrumento que favoreceu a condução da entrevista foi a utilização de um microfone de brinquedo. Esse recurso tinha como objetivo contribuir para que os alunos se concentrassem em suas falas, podendo servir igualmente como um instrumento para auxiliá-los a proferir suas alocações, um de cada vez, para que o conteúdo não se perdesse. A entrevista foi iniciada por meio de “par ou ímpar”, com a mediação da pesquisadora, para decidir quem iria tomar posse do microfone primeiro. Desde já se aponta que nem todas as duplas fizeram um uso efetivo desse instrumento.

Na sequência, temos a caracterização da escola e dos sujeitos pesquisados. Consideramos que observar elementos que caracterizam o contexto escolar contribuiu para um melhor conhecimento a respeito da implantação do Programa Ler e Escrever nessa unidade escolar, como ocorriam os momentos de ATPC e o diálogo da coordenação com os professores. Em relação aos sujeitos, temos contribuições sobre a estruturação das práticas pedagógicas, o que é vivenciado pelos alunos e professora da sala pesquisada e como significam esses momentos, principalmente no que se refere à efetivação das propostas do material pesquisado.

### 3.4 A escola: contato e contexto

A escola escolhida para o desenvolvimento do trabalho investigativo pertence à rede pública de ensino. Atende alunos dos 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde. Os intervalos das turmas do 1º e 2º anos ocorrem em momentos distintos das turmas de 3º, 4º e 5º anos. De acordo com informações contidas no Plano Gestão, vigência 2011-2014, é considerada uma instituição de ensino de médio porte, entretanto é marcada na região em que está situada como uma escola bem estruturada e organizada, tanto no aspecto físico quanto em relação à gestão escolar e ao trabalho pedagógico desenvolvido. Essa escola também é conhecida em sua região e entorno por um ensino de qualidade, sendo reconhecida como uma instituição preferencial na escolha dos responsáveis pelas crianças. Segundo informes da secretária escolar, há uma lista de espera considerável de alunos na esperança de vagas.

No geral, a escola apresenta boa conservação e estrutura. O pátio é coberto assim como a quadra de esportes. Os muros foram refeitos com auxílio provindo do governo estadual, porém os muros da frente precisam de reparos e também as salas, bem como o espaço da biblioteca, em que o teto está cedendo.

Dos recursos técnicos e pedagógicos, a escola conta com impressoras e copiadora, equipamentos que podem ser encontrados na secretaria, na sala da coordenação e direção – onde há computadores modernos. Entretanto, os professores ainda utilizam nas salas de aula recursos como os antigos mimeógrafos. Há sala de informática, mas o próprio Plano de Gestão faz uma crítica indicando que há apenas um servidor e quatro computadores, poucos para a demanda da escola. Além disso, não tem professor específico para essa finalidade – trabalho com informática. Existe uma biblioteca, porém essa é mais utilizada para organização de atividades pelos professores e também serve como espaço para a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Na área da biblioteca, há prateleiras com livros didáticos como, por exemplo, materiais didáticos do Programa Ler e Escrever. No âmbito da biblioteca, observamos poucos livros de literatura infantil e paradidáticos. Na sala da biblioteca, também há uma televisão 29 polegadas, mas não há entrada para DVD; quando as professoras necessitam desse recurso, uma professora se habilita a utilizar seu *notebook* e, desse modo, realizam uma ligação “improvisada” na televisão. A escola conta também com microaparelhos de rádio que podem ser utilizados nas salas de aula.

O entorno da escola apresenta uma área urbanizada. Há vários estabelecimentos comerciais nas proximidades, como supermercado, *shopping*, farmácia, empresas, entre

outros. As moradias são boas e há muitos edifícios na região. Vale destacar que a comunidade tem boa participação nos eventos e festividades promovidos pela escola. A instituição representa um orgulho para o bairro pela sua boa conservação e arborização.

A expectativa da equipe escolar é manter esse padrão de qualidade, tido como exemplar, e, cada vez mais, aperfeiçoar a qualidade da escola, tanto física como, em especial, qualitativamente em termos de ensino, profissionais e formação. De acordo com o Plano de Gestão, a função social da escola é formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e conscientes.

A respeito da clientela, em termos socioeconômicos, a maioria dos alunos, de acordo com informações contidas no Plano de Gestão, reside com os pais (66,4%). Em quase metade das famílias (46,3%), pai e mãe trabalham exercendo atividade remunerada. No que se refere ao número de filhos, 22% dos alunos são filhos únicos e 46,6% possuem apenas um irmão. Grande parte dos alunos utiliza o transporte escolar (67,8%); 19,1% chegam de carro na escola; e 11,4% a pé. Possuem computador em casa 56,3% dos alunos e com internet, 47,7%. Em relação aos hábitos de realização de atividade física, há a informação de que 48,7% dedicam-se à prática de esportes, e 77,5% dedicam-se a brincadeiras como jogos de exercício e brincadeiras livres. Sobre hábitos domésticos, 48,4% assistem televisão mais de três horas ao dia. Também é apontado no Plano de Gestão que 45,1% dos responsáveis possuem hábitos de ler para as crianças e 54,9% demonstram não realizar essa prática. A maioria dos pais possui o ensino médio completo, o que o Plano de Gestão indica ser um bom nível de escolaridade. Ocorre também boa participação em festividades e na APM (Associação de Pais e Mestres), assim como um bom número de responsáveis pelos alunos participam das reuniões de pais e mestres. Porém, há baixa adesão na participação em órgãos colegiados, e 15% dos pais são ausentes, o que é indicado no Plano de Gestão como um índice problemático.

Sinalizamos que os dados apresentados acima são parte integrante da tabulação de informações fornecidas pelos pais por meio de um questionário socioeconômico. Esse é entregue aos pais no momento de matrícula e compõe o histórico escolar do aluno.

Na concepção de ensino e aprendizagem contida no Plano de Gestão, consideramos o aluno como agente de sua aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, nesse sentido, é constante e nessa engloba-se – na concepção desta escola – também a avaliação do currículo, do material didático, das condições de trabalho do professor, da participação dos pais, do sistema educacional, da sociedade etc.

Consideramos, a partir de informações do Plano de Gestão, que a avaliação externa, como o SARESP, fornece elementos que indicam quais são as dificuldades dos alunos, assim como ajuda a rever a metodologia e criar novos rumos. É importante destacar que, em relação aos resultados do SARESP, a escola está entre as melhores da cidade e permanece superando a média apresentada. Cabe destacar ainda que durante uma reunião de pais e mestres a coordenadora pedagógica informou aos presentes, de acordo com a concepção da escola, a importância do SARESP e, principalmente, a necessidade de a escola manter os bons resultados que vem apresentando.

Observamos que a avaliação interna realizada no âmbito dessa escola ocorre por meio de sondagens sobre a hipótese de escrita dos alunos. O Plano de Gestão aponta que o resultado dessa avaliação pode indicar avanços (ou não) deles. Informamos que esse procedimento de avaliação também é realizado no primeiro ano e que foi possível a participação da pesquisadora em um desses momentos, que será caracterizado na descrição do trabalho pedagógico da professora.

A concepção de análise dos resultados dessas avaliações, de acordo com o Plano de Gestão, leva em conta elementos facilitadores e dificultadores na obtenção dos resultados e metas, dentre outros. O texto do Plano aponta o uso do material do Ler e Escrever como um suporte para alcançar bons resultados e atingir as metas.

Assim, dentre as ações desenvolvidas por essa escola para a manutenção dos resultados obtidos e alcance das metas pretendidas, compreende-se a implantação e as constantes orientações quanto ao uso do material do Programa Ler e Escrever. Também são realizadas reflexões sobre as sondagens, acompanhamento da equipe gestora e formação continuada. De acordo com o Plano Gestão, a escola também adota a recuperação paralela de alunos que não atenderam às expectativas de aprendizagem estabelecidas.

Como uma das estratégias para o desenvolvimento de ações, o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) ocorre duas vezes na semana, sendo que em um dia ocorre de forma coletiva com todos os anos escolares e em outro acontece por ano escolar. A coordenadora pedagógica é quem faz a mediação desses momentos. Pondera também a coordenação que essa atuação é essencial para o desenvolvimento de uma postura comprometida dos professores. Ocorrem nesses momentos discussões de propostas e estratégias que favorecem a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Além disso, a gestão escolar favorece a participação em formação continuada. Destacamos a participação de gestores e professores de cursos oferecidos pela DE e SEE. Dentre os cursos realizados pelos professores e professor coordenador, encontram-se o curso de formação letra

e vida e o curso de formação ler e escrever. Consideramos que a formação é um critério para a melhoria na qualidade das práticas pedagógicas e não uma opção. É indicado que nesta escola tanto a equipe gestora como os professores participaram e participam destas formações.

Notamos que a escola pesquisada preza por uma gestão participativa e democrática. A esse respeito, consideramos que ocorre no âmbito dessa instituição um bom engajamento da equipe escolar, sendo que durante a coleta de dados foi possível realmente ratificar a articulação de todos os agentes escolares como partícipes do trabalho pedagógico. Percebemos que a atuação da equipe gestora, principalmente da coordenação pedagógica, favorece a efetivação de um trabalho colaborativo entre os professores, o que reflete também no contexto dessa escola, demonstrando um ambiente de seriedade e compromisso.

Ressaltamos que esse modo de trabalho foi percebido logo nos primeiros contatos com a instituição. O contato inicial foi realizado via telefone, primeiramente para checar a possibilidade de realização do estudo. Consideramos que já havia o conhecimento prévio de que essa unidade escolar vinha realizando um trabalho efetivo na utilização do material didático do Programa Ler e Escrever, sendo essa uma condição, ou melhor, um critério para a escolha da instituição escolar pesquisada.

Após o contato telefônico, foi agendado um momento para apresentar o projeto de pesquisa à gestão escolar (direção e coordenação). Assim, foi possível uma conversa sobre os objetivos e pretensões do estudo, explicitando a necessidade de gravar em vídeo as crianças – sujeitos da pesquisa. A consideração da equipe gestora sinalizou certa preocupação a respeito de a pesquisa estar relacionada à criança, principalmente a criança do primeiro ano do ensino fundamental. Houve dois apontamentos relevantes nesse sentido: a indicação de que essas crianças são muito pequenas para atender ao objetivo do estudo e o receio em solicitar autorização dos responsáveis por elas para filmar sua participação no estudo. Salientamos na ocasião que todos os cuidados e providências necessárias seriam tomadas para resguardar a integridade das crianças participantes e que, principalmente, o desenvolvimento da pesquisa só seria possível mediante a assinatura da Carta de Autorização firmada com escola e o TCLE (Anexo C) assinado pelos responsáveis legais dos alunos.

Com a permissão da equipe gestora, o desenvolvimento da pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre de 2012, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (Anexo D). Sendo assim, combinamos o turno e a sala de aula em que se desenvolveriam os procedimentos metodológicos. No início do segundo semestre houve novo contato com a unidade escolar para dar início à produção do material empírico. Destacamos que nessa escola havia três turmas de primeiro ano do ensino fundamental, uma

no período da manhã e duas no período da tarde. Optamos por realizar o estudo no período da manhã, segundo a disponibilidade da escola e da pesquisadora. A seguir, apresentamos informações da coordenação pedagógica que foram relevantes para a compreensão sobre a dinâmica do Programa Ler e Escrever nesta escola.

### **3.4.1 O Programa Ler e Escrever e a escola pesquisada: uma “conversa” com a Coordenação Pedagógica**

Como já se destacou, um dos critérios para a escolha dessa unidade de ensino para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a informação de que o uso do material didático do Programa Ler e Escrever era efetivo. De acordo com informações fornecidas pela coordenação pedagógica, foi a partir do ano de 2009, no final do primeiro semestre, que a escola começou a trabalhar com a proposta do Programa Ler e Escrever. A utilização do material didático em sala de aula ocorreu de forma progressiva, pois, segundo a coordenadora, primeiramente o intuito era conhecer a proposta do material e aos poucos o trabalho com ele tornou-se efetivo. Desse modo, ela explica que foram introduzidas partes de projetos que envolvem as propostas do material didático do Ler e Escrever e isso ocorreu à medida que exploravam a concepção e organização desse material. No ano de 2010, todos os anos escolares estavam trabalhando, ao menos com a perspectiva do material. Justificamos esse fato em razão de o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de primeiro ano se basear em propostas preconizadas pelo Programa, já que o material específico para o primeiro ano foi publicado somente no ano de 2011.

Conforme apontado pela coordenadora, de início houve resistência dos professores em relação à utilização do material concreto do Ler e Escrever em suas práticas pedagógicas. Em relação a esse fato, destacamos o trabalho realizado pela equipe gestora para firmar o compromisso de participação dos professores nas ATPC. A coordenadora prioriza a manutenção desse espaço, assim como prepara textos e propostas para discutir com os professores. Percebemos que, diante de ações como essa, se busca manter na escola a compreensão de trabalho coletivo, em que estratégias são pensadas, principalmente para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo similar ao apresentado na metodologia das políticas educacionais estudadas no Capítulo 1.

Em relação ao Programa Ler e Escrever, nos momentos de ATPC são discutidos o modo de realizar as propostas e a fundamentação teórica que permeia o material. Sobre isso, a coordenadora enfatiza que traz discussões da Diretoria de Ensino para trabalhar com o corpo

docente, pois a expectativa da proposta também é articular um trabalho único na rede estadual de ensino. Além disso, a coordenação realiza um trabalho de acompanhamento nas salas de aula, assim como faz orientações individuais com os professores.

A coordenadora pedagógica ainda enfatiza que, se houver uma boa preparação, é possível um bom aproveitamento da proposta do material. A esse respeito, ela demonstrou que, apesar das formações nas ATPCs, há professores que não apreenderam a proposta do material porque a caracterizam como secundária, relativizando sua importância. Da mesma forma, aponta que reconhece que há aqueles que não exploram a proposta antes de trabalhá-la em sala de aula. Nesse momento, ela se refere à utilização do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, enfatizando o fato de muitos professores não estudarem previamente o *Guia*. Nesse sentido, é apontado que essa prática está começando a ser mais frequente entre os professores.

Outro apontamento importante da coordenação é o agravante de o professor acabar não seguindo corretamente a aplicação das propostas e pular etapas do processo. A esse respeito, inferimos que a maioria das propostas do material didático do Programa Ler e Escrever envolve projetos com etapas encadeadas. O temor explicitado pela coordenadora de pular alguma etapa implica no risco de se criar defasagens conceituais ou em relação à compreensão do tema estudado. Segundo a coordenadora, mesmo a proposta do material sendo boa existem atividades que, na sua ponderação, são fracas. Por isso, há a necessidade de complementar o material.

### **3.5 O ambiente da sala de aula**

O contexto da sala de aula observada é rico em informações e também traz elementos variados. Como características principais desse ambiente, têm-se um alfabeto acima da lousa, um cartaz com o nome dos alunos, espaço em que ficam afixadas as produções dos alunos – desenhos relacionados às histórias lidas pela professora, aos projetos trabalhados e a outras situações – e cartazes, como, por exemplo, gráfico das idades, tabuada. Na sala de aula, encontram-se também materiais que podem ser utilizados pelos alunos: cesta com paradidáticos, gibis e revistas infantis; caixa com brinquedos, como bonecas, carrinhos, panelinhas, corda, entre outros. Próximo a essa caixa de brinquedos, há um tapete. A sala também conta com armários e prateleiras que servem para armazenar matérias dos professores e dos alunos. Na prateleira, há materiais didáticos, tais como: letras móveis, globo terrestre e potes com tapinhas de garrafa pet (essas últimas foram trazidas pelos alunos). Destacamos

que é nítida a integração entre a turma da manhã e a da tarde, pois as produções dos alunos são compartilhadas, principalmente em relação às propostas do material didático do Ler e Escrever.

A organização das carteiras é variada. Houve momentos em que estavam dispostas em duplas (mesmo os alunos trabalhando de forma individual), também em fileiras e houve poucas vezes em que a sala estava organizada em círculo. No decorrer das aulas, em momentos orientados pela professora, os alunos podiam circular livres pela sala para leitura de paradidáticos, gibis, entre outros conteúdos no cesto disponível. Observamos que esses momentos ocorriam, principalmente, quando os alunos terminavam uma atividade.

Uma vez por semana, após o intervalo, os alunos eram autorizados a trazer um brinquedo para a escola, e em um momento no decorrer do período, a professora os levava para brincar no pátio, trazendo consigo a caixa de brinquedos que também era disponibilizada em sala de aula. Geralmente, eles brincavam de forma livre e em grupos. Foram raras as vezes em que a professora organizou as brincadeiras. A respeito do uso da caixa de brinquedos em sala, a professora comentou que no início do semestre eles iam com mais assiduidade até a caixa, porém no decorrer do ano letivo essa prática diminuiu sua frequência e aumentou a procura pelos materiais escritos também disponíveis em sala.

### **3.6 A professora e o trabalho pedagógico**

A professora regente da sala possui formação superior em pedagogia e leciona há dez anos no ensino fundamental. Apesar de nesse momento estar trabalhando com as crianças do primeiro ano, em seu percurso profissional trabalhou a maior parte do tempo com crianças da 3ª e 4ª séries (atuais 4º e 5º anos do ensino fundamental). Nessa escola, é seu segundo ano de trabalho. No ano anterior, havia trabalhado com uma turma de 3º ano. Porém, este ano, devido ao seu tempo de experiência profissional, foi escolhida, por decisão da equipe gestora, para trabalhar com o primeiro ano. A própria docente considerou que no começo foi difícil trabalhar com “os pequenos”. Ela sinalizou que, no início do ano, foi preciso um período de adaptação, e ressalta que foi necessário conduzi-los (termo utilizado por ela) ao aprendizado de como serem estudantes, no que se refere às posturas, ao ritmo de trabalho (disse que no início do ano os alunos tinham sono no final da manhã, cansaço e fome) e destaca ainda que no princípio tiveram que aprender até como manusear o caderno. Para melhor compreensão sobre o trabalho pedagógico da professora realizamos uma entrevista baseando-nos em Ludke e André (1986). O roteiro semi estruturado utilizado nessa entrevista se encontra no Anexo E.

A respeito da percepção sobre a dinâmica do trabalho pedagógico dessa professora, foi possível observar práticas costumeiras que compõem o cotidiano da sala observada e que, portanto, influenciaram na vivência dos alunos. Todo o dia encontravam-se na lousa o cabeçalho e a rotina. Geralmente, após os alunos copiarem esses itens, ocorria a leitura coletiva desse conteúdo escrito. Porém, antes disso, o aluno designado para ser o ajudante do dia colocava seu nome em um determinado espaço no cabeçalho. Para a escolha do ajudante, o grupo seguia a sequência alfabética do quadro dos alunos (cartaz afixado na sala). O auxiliar ajudava a professora na leitura coletiva, indicando onde eles deviam ler. Era frequente nesses momentos a leitura do alfabeto, do cartaz com os nomes e do poema “Borboletas”, de Vinicius de Moraes.

Observamos também a utilização de uma “Bolsa de Livros”, que continha livros literários infantis e um caderno designado pela professora como diário de anotações sobre a obra lida. O objetivo era que tal leitura fosse feita com a participação da família, a fim de promover uma intensificação das práticas de leitura. Havia uma bolsa para as meninas e outra para os meninos. Embora não tenha sido realizada uma análise mais detalhada sobre as obras de cada uma das bolsas, há indícios importantes que sugerem uma divisão delas por gênero (feminino e masculino). As bolsas receberam identificações diferentes por cor – rosa e lilás para as meninas e azul e verde para os meninos.

Todos os dias, uma aluna e um aluno levavam as bolsas para a casa. A proposta era realizar a leitura de uma das obras e destacar no diário os principais apontamentos, com o auxílio de uma pessoa da família. Em um momento da aula, a professora solicitava aos alunos que trouxessem a bolsa até a sua mesa e contassem como havia sido a experiência de levá-la para a casa. Após esse momento, a professora lia o relato dos alunos para a sala. Observamos que os alunos que ficavam encarregados de levar as bolsas para a casa a carregavam com zelo, o que pode indicar a importância dada pelos alunos a essa atividade.

Como já ressaltado, há uma integração entre as docentes que atuam nos primeiros anos. É frequente a troca de informações entre elas e, principalmente, a socialização na forma de condução das propostas. Destacamos também que em dois dias da semana a professora contava com o auxílio de uma professora de um dos primeiros anos do período oposto, para desenvolver materiais a serem trabalhados nas atividades planejadas por elas, mas a função principal desta professora, auxiliar nesse momento, era realizar reforço paralelo com os alunos. Ela utilizava recursos didáticos como jogos de alfabetização para ajudar os alunos que demonstraram dificuldades na leitura e na escrita.

A iniciativa do reforço faz parte de um projeto do Governo Estadual, que, em linhas gerais, consiste na dedicação do professor efetivo na recuperação paralela dos alunos que não atingiram as expectativas previstas. Há para essa tarefa remuneração específica e planejamento prévio do professor designado para isso. Informamos que a professora da sala pesquisada justificou que não participa desse projeto, pois durante a semana está realizando um curso de formação relacionado com alfabetização e letramento.

Retomamos que são realizadas periodicamente, mais especificamente ao final de cada semestre, sondagens em relação à hipótese de escrita dos alunos. Portanto, desde o primeiro ano a avaliação da aprendizagem prioriza o desenvolvimento da escrita. Cabe ressaltar que esse procedimento é realizado pelas escolas estaduais e que, além disso, é uma forma de avaliação assumida pelo Programa Ler e Escrever. Nesse sentido, em todos os bimestres as professoras responsáveis pela sala de aula devem inserir, no sistema disponibilizado pela SSE, o mapa dos alunos referentes aos resultados das sondagens realizadas. Assim, a composição das sondagens de acordo com a proposta do material segue os moldes dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1988).

Durante o período de observações em campo, foi possível presenciar um desses momentos de sondagem, além de a professora disponibilizar as sondagens realizadas durante os bimestres. Essas avaliações estavam organizadas na pasta dos alunos, que também contém o histórico escolar, dentre outras documentações e informações pertinentes à secretaria. Destacamos que a equipe gestora, assim como a professora, autorizou o acesso a essas pastas.

A sondagem observada foi realizada na segunda quinzena do mês de outubro com todos os alunos concomitantemente. A professora entregou uma folha sem pauta para cada aluno e pediu, primeiramente, para colocarem a data por extenso (da mesma forma que estava no cabeçalho) e o nome completo. Após todos terem realizado essa primeira etapa, foram ditadas pela docente seis palavras que pertencem ao mesmo grupo semântico com variedade tanto no número de sílabas como na dificuldade ortográfica, e uma frase que trazia em seu conteúdo uma das palavras ditadas. As palavras utilizadas na sondagem foram ditadas na seguinte ordem: “amarelinha”, “queimada”, “estátua”, “roda”, “futebol”, “gol”; e a frase: “Eu brinco de amarelinha”.

No momento da avaliação, os alunos sentaram-se individualmente e cada um escreveu a sua lista de palavras ditadas pela professora. Ela fez isso pausadamente, dando um intervalo entre o ditado de uma e outra palavra. Durante a sondagem, dirigia-se a alguns alunos especificamente e fazia solicitações, tais como: “presta atenção no sonzinho da palavra”,

“você já escreveu?”, “presta atenção”, “não é para olhar no do colega”. Porém, fazia essas instruções à frente da sala e não ia até as carteiras.

Como já enfatizado pela professora, a maioria dos alunos está alfabetizada, fato que foi comprovado na sondagem observada. Participaram dessa avaliação da escrita 23 alunos presentes no momento de sua aplicação. A classificação das escritas dos alunos, segundo os parâmetros estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1988), demonstrou que 16 alunos, aproximadamente 70% do total avaliado, estão alfabéticos, e seis alunos, representando cerca de 30%, encontram-se na hipótese silábica-alfabética. Somente um aluno demonstrou nessa avaliação a hipótese silábica com valor sonoro.

Comentários gerais sobre os resultados da sondagem têm-se que nenhum aluno acentuou a palavra “estátua”; em “futebol”, um número considerável de alunos trocou o “l” por “u”; em “amarelinha”, a dificuldade apresentada foi no final da palavra (-linha); em “queimada”, a dificuldade maior foi no começo da palavra, alguns escreveram “quenmada”. Isso demonstra que grande parte das questões de escrita relaciona-se às normas ortográficas. Em relação à palavra “gol”, muitos alunos colocaram diversas letras para escrever (até alunos alfabéticos apresentaram dificuldade nesta palavra). Sobre este ocorrido, Ferreiro (2001) defende o conflito da quantidade mínima de letras, para que a palavra possa ser lida.

Percebemos que os alunos apresentam um bom rendimento pedagógico, pois a avaliação da escrita demonstrou boa compreensão do sistema de escrita alfabética. Sobre isso, a professora afirma que os alunos dessa turma são esforçados e que, mesmo havendo aqueles que são mais “agitados”, a sala, no geral, tem alcançado progressos. A professora ainda salienta que no caso de alguns alunos a presença dos familiares foi indispensável para a mudança de postura em relação ao comportamento e problemas relacionados à aprendizagem.

### **3.7 Os alunos**

A sala é composta por vinte e cinco alunos que frequentam as aulas, sendo 10 meninas e 15 meninos. Todos estiveram anteriormente na educação infantil, sendo em creches municipais, escolas particulares e instituições filantrópicas de atendimento à criança. Em sua maioria, são alunos atentos, observadores, que oralmente participam das atividades propostas. Em geral, são cordiais entre si, demonstrando amizade e companheirismo no empréstimo de materiais, e em alguns momentos da realização das atividades, como quando desenham a partir de histórias contadas ou copiam alguma atividade da lousa, mostrando um para o outro o que realizaram. Somente percebemos que é costumeira entre eles certa “competição” no

momento de cópia do cabeçalho e da rotina, como também em alguns momentos notamos comparações em relação ao desempenho da leitura e da escrita.

Em relação às entrevistas, 16 alunos participaram delas, sendo cinco meninas e onze meninos. Apenas um aluno, dentre os que o responsável participou da reunião de pais, segundo comunicado via caderno de recados, não se sentiu à vontade para participar do estudo, e por isso não foi autorizada sua participação. A seguir, serão apresentadas algumas informações sobre cada um dos alunos que participaram das entrevistas, obtidas pelas observações em sala de aula e pelas anotações contidas nas pastas deles. Os nomes são fictícios.

### **Augusto**

Estudou anteriormente em uma escola infantil da rede particular. Era um aluno quieto que pouco participava em sala de aula. Em relação ao material didático do Ler e Escrever, não foram observadas manifestações significativas. Embora não participasse oralmente das propostas, realizava as atividades. A professora considerou que esse aluno, desde o início do ano letivo em que foi realizada a pesquisa, progrediu bastante.

### **Daniel**

Havia estudado em uma escola infantil particular anteriormente. Era um aluno bastante participativo, questionador e muito interessado. Sentava-se na parte da frente da sala, e a professora justificou que era porque seus pais solicitaram. Ele gostava muito de contextualizar informações sobre as quais demonstrava ter conhecimento e sempre ajudava a professora, mesmo não sendo seu dia de ser auxiliar da sala. Era um dos alunos que mais participava nas atividades do Ler e Escrever; realizava apontamentos e respondia prontamente os questionamentos da professora.

### **Flávio**

Estudou anteriormente em uma EMEI. Em sala de aula, era um aluno que brincava muito com seus materiais escolares e também conversava bastante. A professora com frequência chamava a atenção dele por estar “atrasado” nas atividades, principalmente na cópia do cabeçalho e da rotina. A professora informou que seus pais são separados e ele

morava com a mãe e com a avó; é filho único. Apesar de se dispersar um pouco e, por isso, não realizar as atividades junto com os demais, Flávio as realizava por completo. A respeito do material do Programa Ler e Escrever, ele demonstrava o mesmo comportamento: não prestava atenção nas atividades do material, principalmente as que envolviam leitura, e também participava pouco oralmente das indagações e apontamentos. Na realização das atividades do material, também acabava se “atrasando”.

### **Guilherme**

Frequentou uma escola infantil particular anteriormente. Era um aluno tímido, que interagia pouco em sala de aula. Fazia reforço paralelo com a professora auxiliar. A professora disse que ele melhorou muito depois do reforço. A respeito do material do Ler e Escrever, o aluno não participava oralmente das propostas do material, porém realizava as atividades e procurava acompanhar as instruções da professora.

### **Gustavo**

Frequentou uma escola infantil particular e permanecia tempo integral nela. Nos dias observados, foi possível identificar que se levantava com frequência da carteira para conversar com outros colegas e ver o que estavam realizando, falava em voz alta, recusava-se a realizar as atividades e a obedecer à professora, às vezes chutava a própria mochila, principalmente quando era contrariado. Mesmo com comportamentos que contribuem para a indisciplina em sala de aula, Gustavo participava ativamente das propostas, era questionador e estava sempre interagindo comentando sobre as informações que circulavam na classe. Os pais de Gustavo haviam sido chamados algumas vezes na escola. Frequentemente, a professora pedia ajuda à equipe gestora por causa dele. Era um dos alunos que mais participava das propostas do material do Ler e Escrever mostrando-se bem interessado, acompanhando e realizando as propostas com rapidez e de forma completa. Porém, observamos também que ele escrevia e apagava muitas vezes porque sua letra não cabia nos espaços oferecidos pelas atividades do material.

### **Isadora**

Estudou em uma EMEI antes de ingressar nessa escola. Era uma aluna muito interessada e sempre recebia elogios da professora, em relação ao seu capricho no caderno e empenho. Fazia as atividades com agilidade e de forma completa. Gostava muito de ler. Porém, às vezes parecia irritada com o barulho da sala e ela mesma chamava atenção dos alunos. Isadora era bastante séria e responsável com as atividades da escola. Em relação ao Ler e Escrever, a aluna reclamou algumas vezes quando a professora anunciava que iria trabalhar com material do Programa e, em alguns momentos, fazia cara feia. Isadora geralmente realizava as atividades do material, entretanto não participava de forma ativa das discussões orais das propostas.

### **Joana**

Antes de ingressar nessa escola, Joana estudou em uma EMEI que é considerada uma referência na região em que está situada. Tratava-se de uma aluna muito dedicada que sempre era elogiada pela professora e suas produções geralmente eram comentadas e serviam de exemplo para a sala. Era bastante participativa e observamos algumas vezes em que trouxe materiais como livros paradidáticos que a professora socializou com a sala. Em relação ao Ler e Escrever, não demonstrou uma participação oral nas atividades do material de maneira significativa. Observamos que participava mais nos momentos de leitura. A aluna demonstrou fluência na leitura e na escrita, sendo que a professora comentou que ela estava “além” dos outros alunos.

### **José**

Esse aluno estudou antes de ingressar nessa escola em uma instituição de ensino particular. Em certos momentos, observamos que José ficava folheando e brincando com seu material. Entretanto, era um aluno quieto. Na maioria das vezes, demorava mais tempo que os demais na realização de uma atividade. Era um aluno que pouco participava oralmente em sala de aula. A respeito do material didático do Ler e Escrever, não se notou manifestações significativas por parte desse aluno. Realizou as propostas do material e também demonstrou necessidade de mais tempo para essa realização que os demais. Notamos também que em mais de uma atividade do material José manifestou dúvidas a respeito da forma como realizar as propostas.

**Lívia**

Estudou em uma EMEI antes de vir para essa escola. Era uma aluna quieta em sala de aula, porém observamos que em momentos fora do contexto da sala era uma aluna que participava ativamente das brincadeiras e nos momentos de intervalo. Era bastante esforçada, sentava-se na parte da frente da sala e realizava todas as atividades propostas. A respeito do material do Ler e Escrever, ela sorria quando a professora anunciava que ia trabalhar com o material, porém não participava ativamente dos questionamentos e apontamentos orais, mas realizava as propostas com atenção, embora não com tanta agilidade e algumas vezes não realizou as atividades por completo.

**Lucas**

Estudou em uma escola particular anteriormente. Era o aluno que mais demonstrava gostar do material do Ler e Escrever. Quando a professora falava que ia utilizá-lo, ele sempre comemorava e dizia aos colegas, que se manifestam “contra”, que era “legal”. Fazia as atividades, mas as interrompia por causa das brincadeiras e conversas, levando mais tempo na realização. Mesmo assim, conseguia completá-las. Interagia nos questionamentos e apontamentos, mas não era exatamente um dos mais participativos nesses momentos.

**Márcia**

Ela frequentou uma instituição filantrópica antes de vir para a escola pesquisada. No início do ano, a professora destacou que Márcia apresentou dificuldades e que, com persistência e trabalho paralelo, a aluna melhorou consideravelmente. Em sala, às vezes Márcia se autoavaliava negativamente, dizendo que não era inteligente e capaz de realizar as tarefas, a professora, por sua vez, orientava a aluna que ela não deveria proceder dessa forma; observamos momentos em que a professora elogiou o esforço da aluna. Márcia mostrava-se interessada em sala de aula e prestava bastante atenção. A respeito do material didático do Ler e Escrever, houve vezes em que folheava o material observando outras atividades, tanto antes da professora anunciar a proposta como também depois. Dessa forma, demorava um pouco para abrir na página solicitada e era lembrada pela professora para fazer isso. Observamos que realizava as propostas do material, mas despendia de mais tempo que os demais.

**Milena**

Estudou em uma EMEI antes dessa escola. Era uma aluna que gostava de brincar com materiais escolares e de se levantar da carteira, e por isso a professora diversas vezes chamou sua atenção. Na maioria das vezes, não realizava as atividades ou demorava a começar. A professora a colocou para sentar bem na frente da lousa. Trata-se de uma das crianças que fazia reforço paralelo com a professora auxiliar, porém a professora da classe falou que ela avançou muito pouco. Sobre as propostas do Ler e Escrever, na maioria das vezes demorava a abrir o livro ou até mesmo, quando abria, não acompanhava (houve vezes em que fechou o material). Demorava bastante para realizar as propostas e, na maioria das vezes, continuava na atividade depois que todos terminavam. Na música “Pindorama”, houve maior interesse, nos momentos de canto.

**Patrick**

Frequentou anteriormente uma instituição filantrópica. Era um aluno muito atento e prestativo. Sempre observador, participativo, muito interessado e questionador. Somente, conforme apontou a professora, conversava um pouco. Sentava-se na frente por causa disso, e também por causa de sua altura – seus familiares fizeram tal solicitação. Patrick era um dos alunos que gostava e participava ativamente das propostas do Ler e Escrever. Nesses momentos, mostrou-se muito interessado e era um dos que mais participava oralmente.

**Paulo**

Antes de ingressar nessa escola, frequentou uma CEMEI. Era um aluno pouco questionador em sala, mas que prestava muita atenção nas atividades, realizando-as com agilidade e de forma completa. Ao que parece, demonstrava gostar das propostas do material didático do Ler e Escrever. Interagia nas discussões e apontamentos, porém não com tanto destaque em relação a alunos que participavam com mais ênfase.

**Rodrigo**

Estudou anteriormente em uma EMEI. A professora comentou que ele veio para essa escola praticamente alfabetizado. Era um aluno muito participativo e às vezes incomodava-se

com o barulho em sala de aula e pedia silêncio. Participava oralmente das propostas do material do Ler e Escrever, mas reclamava quando a professora propunha o seu uso – “de novo esse Ler e Escrever!”.

## **Valter**

Anteriormente, estudou em uma escola infantil particular. Era um aluno bem tímido em sala de aula e interagia muito pouco. Nos dias em a professora auxiliar estava em sala, ele fazia reforço paralelo, e, segundo a professora da classe, estava progressivamente apresentando bons resultados. Em relação às propostas do Ler e Escrever, notamos pouco interesse, pois ele participava pouco oralmente das discussões.

Salientamos que a caracterização da instituição escolar, as indicações em relação às práticas da professora e a exposição sobre o contexto dos alunos ajudaram a compreender qual a concepção da escola e quais são os encaminhamentos do trabalho pedagógico realizado. Esses elementos também colaboraram para a melhor compreensão da utilização da proposta do Programa Ler e Escrever na sala de aula.

No próximo capítulo, apresentamos a análise do material didático pesquisado, as observações em relação ao uso do material em sala de aula e as entrevistas realizadas com os alunos e com a professora, a fim de identificar suas compreensões a respeito do material didático do Programa Ler e Escrever. Nessa perspectiva, a partir desses dados, foi possível destacar a abordagem didático-metodológica preconizada pelo material, organizar as atividades observadas, o olhar dos alunos e analisar o trabalho pedagógico da professora em relação ao objeto de estudo.

## 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

O material empírico foi produzido a partir das seguintes fontes de informações: análise do material didático do PLE, observações em sala de aula, entrevistas com os alunos e entrevista com a professora. O conjunto dos dados obtidos revelou as vivências da sala pesquisada e as práticas pedagógicas de alfabetização em relação ao material de estudo.

### 4.1 Material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental

O material didático do PLE elaborado para o 1º do EF em 2011 compreendia o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) para o professor alfabetizador e da *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b), contemplando os alunos.

Figura 3 – Guia do Professor



Fonte: SÃO PAULO (2011a)

Figura 4 – Material do Aluno



Fonte: SÃO PAULO (2011b)

De acordo com as orientações contidas nesse material, a intenção seria ampliar os conteúdos de ensino da educação infantil, além de proporcionar ao aluno ingressante no ensino fundamental amplitude no período de aprendizagem, até mesmo na alfabetização, contribuindo para que os alunos avançassem para os anos posteriores com autonomia e segurança nos processos de uso da linguagem oral e escrita, como também na construção de conhecimentos.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (Guia do Professor) (SÃO PAULO, 2011a) também contempla instruções de como esse poderá organizar sua rotina e formas de priorizar o tempo e materiais que dispõe. Da mesma forma, indica diversos meios de organizar o ambiente da sala de aula para que os alunos possam desfrutar de atividades diferenciadas, com o intuito de potencializar as oportunidades de aprendizagem, além de proporcionar ambiente engajado com o universo destes alunos. Assim, o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) traz informações de como encaminhar o trabalho pedagógico em sala de aula, com indicações de como poderá desenvolver as propostas. Dessa forma, podemos perceber, de acordo com uma análise inicial do referido material didático, que o professor tem certa autonomia para utilizá-lo, pois esse não dispõe de uma ordem ou hierarquia prévia. Sendo assim, o professor poderá administrar o material de acordo com sua organização de conteúdos para ensino e necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Porém, nas orientações há uma ressalva de que, quando a proposta abrange o desenvolvimento de um projeto didático, o material traz instruções em um quadro programático de atividades com finalidade específica e, por isso, prevê que seja mantida a sequência programada, pois o projeto culmina em um produto final. Alerta que se alguma etapa não for trabalhada pode comprometer o resultado final da proposta.

A *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b) do primeiro ano, material do aluno, está dividida em três partes: Leitura e Escrita, Projeto Brincadeiras Tradicionais e Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias. De forma geral, nas atividades estão previstas situações de comunicação oral para estimular a compreensão e expressão dos alunos, o trabalho com textos como cantigas, parlendas e textos informativos. A indicação presente nas estratégias de aprendizagem é a de que desse modo os alunos teriam condições de relacionar características linguísticas, estruturais, semânticas e a função social de diferentes textos. É enfatizada a leitura e a escrita coletiva, como intuito de oportunizar ao aluno a compreensão e

assimilação de regularidades sobre a língua, e também realizar associações, identificar letras e palavras, assim como ampliar a compreensão da escrita em diferentes situações.

Na primeira etapa da *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b) estão relacionadas situações de escrita do nome. Essas atividades contemplam momentos de escrita do próprio nome, do nome dos colegas e dos familiares. Para tanto, as orientações contidas no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) consideram que deverá ser construído na sala de aula um cartaz com o nome de todos, a fim de que os alunos façam buscas diversas de localização. Atividades como esta são apontadas no material como importantes para a memorização da escrita. Porém, faz um alerta para a importância de estas propostas terem objetivos claros e não serem tratadas como mera memorização. Além disso, destacamos que o trabalho com os nomes é importante para a compreensão progressiva sobre as formas pelas quais se organiza o sistema de escrita alfabético, possibilitando a identificação de regularidades e diferenças, como também traz possibilidades de leitura e escrita posterior (SÃO PAULO, 2011a).

Neste primeiro bloco – denominado leitura e escrita –, está prevista uma proposta com parlenda. A exploração envolve a socialização da parlenda, a fim de torná-la conhecida dos alunos, o reconhecimento das rimas e, na sequência, o reconhecimento da organização dos versos. Depois os alunos deveriam escrever a parlenda. Segundo as orientações contidas no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a), essa proposta também proporciona o reconhecimento de regularidades do sistema alfabético, assim como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Há também, nesse primeiro bloco, atividades em que a temática central envolve os brinquedos e as brincadeiras. Dentre essas atividades, destacamos: uma proposta de leitura da professora, sobre um artista plástico que pinta quadros sobre brincadeiras, socialização e discussão em sala, montagem de uma lista de brincadeiras a partir da discussão sobre o quadro do artista, atividades com imagens de brincadeiras retiradas do quadro do pintor para que os alunos escrevam o nome, sendo que uma delas pode ser utilizada como jogo da memória. Há também uma atividade para ligar o nome da brincadeira à sua imagem, uma atividade em que a professora deveria ditar o nome de brincadeiras e os alunos, em duplas, deveriam procurá-la e pintá-la no material, uma atividade de adivinha com alternativas e duas cruzadinhas (uma sobre brincadeiras e outra sobre animais). Consideramos que, nesse primeiro bloco de atividades, o objetivo principal é a discussão e exploração do sistema de escrita alfabética, por meio da reflexão sobre a escrita convencional e análise de regularidades internas das palavras.

Voltando-se para a caracterização das propostas do material, no bloco destinado ao Projeto Brincadeiras Tradicionais está prevista uma atividade para identificar, com a ajuda de familiares, brincadeiras a partir de uma lista. Em outro momento, há um quadro a ser preenchido com informações precisas sobre uma determinada brincadeira. Há também duas propostas para a montagem de bonecos a partir de dobradura, recorte e colagem.

O Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias, segundo as orientações do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a), tem o intuito de proporcionar à criança o conhecimento sobre uma cultura diferente da sua para que assim os alunos possam reconhecê-la e atribuir-lhe valor. As orientações, da mesma forma, indicam que as propostas deste projeto, ao estudar os povos indígenas, privilegiam a aquisição de conhecimentos sobre o *habitat* de diferentes grupos indígenas e também o que foi preservado ou não em suas culturas. Esse projeto é para ser trabalhado no segundo semestre do ano letivo. A justificativa apresentada nas orientações se deve ao fato de que a ênfase da temática é o estudo sobre uma cultura e etnia diferente da vivenciada pela criança.

Cabe realizar uma consideração sobre a proposta de trabalhar povos indígenas. Sobre isso, é importante manter certa vigilância para não atribuir ao índio um estereótipo, ou seja, trabalhar em uma perspectiva que conduz a uma imagem romantizada do índio que poderá influenciar a criança, então, a ter uma visão idealizada. Entretanto, a visão da criança dependerá da forma como o professor irá conduzir a proposta, mas necessariamente depende da forma como o material apresenta a imagem do índio. Salientamos que as imagens dos indígenas que compreendem o material são imagens reais (fotografias) e trazem o índio em situações de suas vidas cotidianas. De modo geral, essas imagens caracterizam atividades de caça e de pesca, habitações, rituais, escolas indígenas, dentre outras práticas.

Em se tratando do caráter pedagógico das propostas, as atividades que contemplam esse projeto são divididas em duas frentes: o trabalho a partir da escrita de legendas para as fotos retratando atividades e rituais dos índios e o trabalho com leitura de texto sobre os costumes indígenas.

Segundo Ferreira (2010), a legenda caracteriza-se como um texto curto e explicativo que acompanha uma ilustração. A partir da análise do material, identificamos que as legendas apresentadas não atenderam ao proposto, pois se constituíram por frases longas, às vezes com duas sentenças e não trabalhavam com precisão o conteúdo da fotografia. Portanto, não assumiam a forma de legenda e muitas vezes ficaram no âmbito de contar o que a foto mostra.

As propostas com textos também são priorizadas nesse projeto. Há textos informativos com a instrução para os alunos acompanharem a leitura da professora. Consideramos que

esses momentos de socialização são importantes para a expressão oral e sistematização de novos conhecimentos, porém os textos que acompanham essas propostas são longos e podem ser pouco apreciados pelos alunos devido ao modo de apresentação deles.

Consideramos que o trabalho por meio de diferentes textos é importante para a perspectiva letramento. Soares (1995) afirma que para ser alfabetizado não se requer apenas o domínio das técnicas de ler e escrever, mas apontamos como essencial a habilidade de saber fazer uso destas técnicas, contextualizando-as com as práticas cotidianas para que haja uma transformação, no caso desta pesquisa, em relação à criança, como resultado da apropriação desse processo. Por isso, o trabalho com textos deve fazer sentido para a criança, a fim de que ela possa compreender e se apropriar dos diferentes usos desta linguagem.

A metodologia preconizada nas orientações das atividades segue a perspectiva da resolução de situações-problema. Indicamos, conforme a concepção do material pesquisado que os passos da resolução de problemas compreendem a análise da situação, a identificação de aspectos mais relevantes, a reflexão e interpretação dos fatores implicados no contexto, a busca por recursos de solução, a aplicação dos conhecimentos, o levantamento de hipóteses frente à possibilidade de encontrar respostas, o ajuste de estratégias já utilizadas em outras situações e a ponderação de que são pertinentes para o problema apresentado, e por fim a tomada de decisão em relação ao melhor encaminhamento para a situação a ser resolvida. Todas essas etapas também remetem a outras indicações, tais como: a promoção da comunicação oral e capacidade de se expressar, o raciocínio e a elaboração de conhecimentos. A leitura e a apreciação de textos literários também são indicadas como fundamentais e importantes tanto para os aspectos da alfabetização quanto para o estudo e aquisição de conhecimentos (SÃO PAULO, 2011a).

Cabe destacar que as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do EF contidas nas orientações do Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009) são as mesmas que estão expressas no material do Ler e Escrever. Essas estão baseadas no RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A orientação estabelecida nesse documento é que nessa fase escolar devem ser priorizados os momentos diversificados de expressão oral, as propostas para que a criança possa ir se apropriando do sistema de escrita alfabética e tenha oportunidade de ler e escrever mesmo que de forma não convencional. Deve-se ainda oportunizar o conhecimento e apreciação de diferentes tipos de texto para que possam compreender a função da linguagem escrita. Nesse sentido, avaliamos que o trabalho pedagógico nesse ano escolar seria o de proporcionar oportunidades à criança de contato e reconhecimento do sistema de escrita alfabética.

A partir da organização, exploração e das frentes de trabalho do material apresentado, foi possível sistematizar informações sobre a operacionalização e viabilização desse material didático em sala de aula. Essas informações foram organizadas em duas perspectivas principais: o modo de apresentação do conteúdo das propostas aos alunos, pois a forma como o material é apresentado aos alunos necessariamente influencia em suas impressões, como também as temáticas abordadas são plausíveis de interpretações diferentes, tanto da professora quanto dos alunos.

#### 4.2 O “Ler e Escrever” na sala de aula

Informamos que o trabalho com o material do Programa Ler e Escrever no ano em que se desenvolveu a pesquisa, em 2012, começou desde o primeiro semestre, porém destacamos que o material chegou à escola por volta do mês de abril. O bloco de atividades sobre leitura e escrita e o Projeto Brincadeiras Tradicionais foram trabalhadas no primeiro semestre e o Projeto Índios do Brasil no segundo semestre.

A respeito dos momentos observados, destacamos que a professora propunha atividades que constavam tanto na *Coletânea de Atividades* como no *Livro de Textos* do Aluno. O Quadro 2 apresenta as atividades e os dias observados:

Quadro 2 – Atividades propostas do material do “Ler e Escrever” observadas em sala de aula e seus respectivos objetivos

Atividade Observada		
Dia	Descrição	Objetivo
15/ago/12	Atividade 21 Texto de Apresentação: “Viagem ao mundo indígena”.	Apreciar um texto lido pela professora e conhecer mais sobre o contexto dos índios.
15/ago/12	Atividade 22 Imagem de uma criança indígena em um ritual de sua tribo, para ser observada e discutida, com espaço abaixo para escrever uma legenda mediante ajuda da professora.	Escrever uma legenda a partir de uma imagem.
17/ago/12	Livro de Textos do Aluno “Galo-de-Campina”, p. 155 Leitura da Professora.	Realizar um desenho a partir da história.
24/ago/12	Atividade 23 Imagem de uma criança do povo Kaiapó com espaço ao lado para escrever uma legenda. Atividade realizada em duplas.	Observar a imagem e escrever uma legenda ditada pela professora.

29/ago/12	<p>Atividade 23</p> <p>Imagem de uma sala de aula de uma aldeia Xavante com espaço para escrever uma legenda. Atividade realizada com a utilização de letras móveis e em duplas.</p>	Observar a imagem e escrever uma legenda ditada pela professora.
31/ago/12	<p>Atividade 24</p> <p>Imagens do povo Yanomami para serem discutidas em sala e escrita de uma legenda, para outra imagem, orientada pela professora.</p>	Conhecer um povo indígena e partir da exploração de imagens com legendas, e escrever a legenda de outra imagem.
12/set/12	<p>Atividade 25</p> <p>Texto sobre características e hábitos dos povos indígenas.</p> <p>“A Alimentação dos Povos Indígenas”.</p>	Acompanhar a leitura do texto realizada pela professora e comentar seu conteúdo. Ler as legendas indicadas pela professora.
19/set/12	<p>Atividade 25</p> <p>Texto sobre características e hábitos dos povos indígenas. “Atividades de Roça”.</p>	Acompanhar a leitura do texto realizada pela professora e discutir seu conteúdo. Ler as legendas indicadas pela professora.
21/set/12	<p>Atividade 28</p> <p>Música “Pindorama”.</p>	Ouvir, acompanhar e cantar a música. Realizar uma ilustração sobre duas estrofes.
21/set/12	<p>Atividade 25</p> <p>Textos sobre características e hábitos dos povos indígenas. “Atividades de caça” e “Atividades de Pesca”.</p>	Acompanhar a leitura de textos realizada pela professora e comentar seu conteúdo.
26/set/12	<p>Atividade 26</p> <p>Quadros com espaço para itens sobre: “Alimentos cultivados nas roças” e “Armas e utensílios usados para obter ou preparar alimentos”.</p>	Completar, copiando da lousa, dois quadros com informações sobre costumes dos povos indígenas.
26/set/12	<p>Atividade 28</p> <p>Música “Pindorama”.</p>	Ouvir, acompanhar e cantar a música.
10/out/12	<p>Atividade 27</p> <p>Texto sobre o contexto dos povos indígenas. “Jeitos de Aprender”.</p>	Acompanhar a leitura realizada pela professora, comentar informações e realizar a leitura de legendas indicadas pela professora.

Fonte: Dados das observações em sala de aula organizadas pela pesquisadora em um roteiro prévio

Destacamos que iremos apresentar as atividades do Quadro 2 pelo contexto didático pedagógico trabalhado. Dessa forma, as atividades estão dispostas em blocos.

As Atividades 21, 25, 27 e 28 envolveram a leitura de texto. Nesses momentos, era a professora quem realizava a leitura integral do texto, mas destacamos que os textos das Atividades 25 e 27 eram acompanhados por imagens de povos indígenas com legendas as quais a professora solicitava aos alunos que lessem. A respeito do conteúdo dos textos, esses continham características e hábitos dos povos indígenas. A professora se encarregava de destacar os principais aspectos da leitura e os comentava. Nesses momentos, também exigia a participação oral dos alunos como uma espécie de socialização de suas compreensões.

Nessas ocasiões, muitas informações eram trocadas e novos conhecimentos eram produzidos. Durante a realização das entrevistas, algumas informações foram destacadas pelos alunos, tais como: a utilização de instrumentos típicos dos índios como a catapulta, o pilão, a fogueira e também a conservação dos alimentos por meio da defumação. Os alunos sinalizaram também conhecimentos sobre as escolas indígenas, a organização das famílias indígenas, os modos de vida, os tipos de moradia e de alimentação. Embora os momentos de leitura desses textos tenham sido qualificados, pela grande maioria dos alunos, como “cansativos” e “chatos”, as informações contidas nesses mesmos textos foram valorizadas como interessantes e importantes. Inferimos que por se tratar de momentos de grande circulação de informações, exigindo atenção e concentração – as crianças ficavam sentadas, ouvindo – isso gerava certo cansaço, pois demandava algum esforço por parte delas.

Notamos que a professora priorizava a livre expressão oral dos alunos e privilegiava seus conhecimentos prévios. Entretanto, as discussões geralmente não avançavam, e muitas vezes sempre os mesmos comentários eram realizados pelos alunos. Nessas situações, a professora pedia a atenção dos alunos sobre a leitura e solicitava que repetissem as informações precisas presentes nos textos. Era comum também a solicitação para que acompanhassem a leitura, indicando como deviam proceder, instruindo: “é para ler com os olhos”, “se tiver dificuldade passa o dedinho”.

Destacamos que principalmente nas Atividades 25 e 27, as quais continham imagens com legendas, a professora selecionava alunos para ler à frente da sala. Consideramos que as legendas representam um gênero textual que veicula informações precisas, em um texto curto, que pode facilitar a leitura dos alunos. Por essa razão, inferimos que pode se tornar uma leitura mais atrativa para eles. Segundo o documento do *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem* (BRASIL, 2008), o ato de ler contempla capacidades relativas à decifração do código escrito, como também capacidades em relação à compreensão e a

produção de sentido. Dessa forma, a legenda, ao associar imagem e escrita, contribui fortemente tanto para a compreensão como para a produção de sentidos.

Segundo Colomer e Camps (2002), ler significa mais do que simplesmente um ato mecânico de decifração. Significa um ato de raciocínio, no sentido de construir a interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação proporcionada como dos conhecimentos do leitor. As autoras enfatizam a importância de serem trabalhados em sala de aula os usos e as funções sociais dos textos escritos. Tal ideia relaciona-se com a proposta defendida por Soares (2012) de alfabetizar letrando. Além disso, segundo o documento *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem* (BRASIL, 2008) os conhecimentos de leitura envolvem a demonstração, por parte do aluno, de que sabe distinguir a função de um determinado gênero textual e também sabe compreender seu sentido.

Os dados apontam, no entanto, que a legenda pode trazer facilidades de leitura e interpretação para os alunos que estão se alfabetizando, mas se constituem em um desafio para serem escritas. As atividades de escrita de legenda foram propostas pela professora de diferentes maneiras.

Na *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b), as propostas 22, 23 e 24 abordavam a escrita de legendas para imagens de povos indígenas em situações costumeiras de suas vivências. Salientamos que a professora conduziu as propostas de maneiras diferentes. Indicamos, porém, que em todos esses momentos observamos que a professora promoveu a exploração em sala sobre o contexto das imagens e os alunos podiam participar de forma oral, livremente, para expor suas opiniões. Entretanto, no momento de atribuir as legendas, apesar de indagar aos alunos a respeito do que poderiam escrever sobre a imagem, o texto final era o que constava no material do professor – o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – e, muitas vezes não se relacionava com as ideias elaboradas por eles, ficando assim uma lacuna entre o que haviam pensado e/ou falado e o conteúdo expresso na escrita final da legenda atribuída na lousa na lousa e todos copiavam.

Na atividade 22, a professora escreveu a seguinte legenda na lousa, para os alunos copiarem: “Uma criança indígena fazendo pintura no rosto”. Nessa proposta, o grupo discutiu se a criança da foto era de um menino ou de uma menina, porém, por meio de direcionamentos da professora, eles decidiram que se tratava de uma criança, deixando sem definição o seu sexo, até porque não havia pistas seguras para tal definição. A professora também comentou sobre a tinta, produzida pelos próprios índios na realização de rituais. Depois que a professora escreveu a legenda atribuída (por ela mesma) na lousa, perguntou aos

alunos “se podia ser daquela forma” e eles concordaram, salientamos que a professora estava com o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) em mãos nesse momento e que a condução de suas indagações seguiram os exemplos sugeridos no material.

A Atividade 24 contava com duas imagens sobre um determinado povo indígena para serem observadas e discutidas, depois foi escrita a legenda de uma terceira imagem. Em uma das imagens discutidas, havia uma mulher indígena e a legenda comunicava que ela estava preparando um prato com mandioca. Nesse sentido, a professora contou para a sala a lenda da mandioca e no final da atividade os alunos realizaram um desenho no caderno a respeito dessa história. Nessa atividade, a professora procedeu da mesma forma que na Atividade 22, ou seja, escreveu a legenda na lousa e os alunos copiaram no material. A legenda escrita nesta proposta foi “Os Yanomamis são um povo caçador. Eles usam um grande arco de caça”. Indicamos, novamente, que ela estava com o *Guia* em punho, sendo que a legenda escrita foi a sugerida pelo material.

Já nas legendas da Atividade 23, o procedimento foi diferente, como a própria professora considerou. Ela formou duplas com o intuito de um ajudar o outro, porém cada um deveria escrever em seu material e, então, ditou a legenda a ser atribuída. Em outro dia, na continuidade dessa proposta, além da formação de duplas (como salientou, para que um pudesse auxiliar o outro) e do ditado, foram utilizadas letras móveis. As legendas formadas, respectivamente, foram essas: “Esse povo é famoso pelos belos enfeites que usa em suas festas” e “Sala de aula em aldeia xavante no Mato Grosso”, exemplos sugeridos pelo material.

Cabe destacar que, após ditar a legenda, os alunos montarem com as letras móveis e transcreverem na *Coletânea de Atividades*, a professora escrevia na lousa. No momento em que ela ditava cada palavra, também proferia orientações a respeito da escrita, enfatizando, principalmente, o som e a ortografia das palavras.

Destacamos também que, antes de iniciar as propostas envolvendo a escrita de legendas, a professora relembra com os alunos o conceito trabalhado por ela a respeito deste gênero textual. Salientamos que o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) traz que as características de uma legenda compreendem “textos breves que acompanham uma imagem e que acrescentam informações a ela”. Os alunos, por sua vez, demonstraram, nesses momentos, pouca familiaridade com o conceito estabelecido para este tipo de gênero textual.

A respeito da escrita das legendas, o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) traz indicações variadas para a realização de cada proposta. As orientações referentes à Atividade 22, por exemplo, indicam em seu encaminhamento que a

legenda a ser escrita deveria ser discutida e escolhida pelos alunos, sendo que eles é que deveriam ditá-la para que a professora transcrevesse na lousa. Já nas demais atividades da *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b) que envolveram a escrita de legendas, como as Atividades 23 e 24, o encaminhamento sugerido no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) é que os alunos estejam em duplas, e, após uma discussão prévia sobre os povos indígenas mediante as informações trazidas pela professora, é que deveriam escrever legendas para as imagens, de acordo com suas hipóteses de escrita. Desse modo, a escrita das legendas de fato, como o próprio *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) sugere, era para serem escritas pelos alunos, indicando suas proposições, ideia criativa, reflexão sobre o estudo e compreensão.

Outra situação em que a professora explorou a escrita de legenda foi a partir da leitura de textos informativos da *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b), mais especificamente as Atividades 25 e 27, solicitando que os alunos desenhassem segundo um tema preestabelecido e escrevessem uma legenda para o desenho produzido; em outra proposta escrevia uma legenda na lousa para que os alunos desenhassem partir da informação contida na legenda. Ressaltamos que nessas ocasiões a professora enfatizava com a sala orientações sobre o espaço da folha e em que posição deveria estar localizada a legenda, abaixo do desenho. Apesar de terem demonstrado que gostaram de atividades que envolviam o desenho, em ambas as situações os alunos indicaram que era dificultoso realizar um desenho por meio de uma temática já estabelecida e da mesma forma ter de escrever uma legenda sobre o desenho.

Ponderamos a complexidade da escrita das legendas, pois a escrita deste gênero textual exige grande capacidade de síntese. Consideramos, nesse sentido, que a professora percebia a dificuldade dos alunos ao escrever as legendas, por isso ela acabava conduzindo as propostas de elaboração deste tipo de gênero textual, e, mesmo ouvindo as proposições orais dos alunos, optava por reproduzir na lousa exemplos de legendas que o *Guia* sugeria.

Em relação às situações de leitura, além das atividades já destacadas, outra situação de leitura ocorreu na Atividade 21. O texto utilizado pertencia à *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011b), mas ele foi digitado em uma folha A4, com separação entre os parágrafos, espaços entre as linhas e o título do texto centralizado acima da folha com o nome do autor abaixo dele. Os alunos acompanharam a leitura da professora e depois realizaram alguns apontamentos a respeito, de acordo com as informações do texto referentes às características do contexto contemporâneo dos índios brasileiros. Em momento algum, foi comentado com os alunos que o texto estava presente também na *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO,

2011b). Essa era uma atividade introdutória do projeto dos índios. A professora conduziu essa leitura da mesma forma que os momentos já destacados acima.

Em contrapartida, a Atividade do dia 17 de agosto de 2012, que também envolveu a leitura, foi de um texto do *Livro de Textos do Aluno*.<sup>8</sup> Esse foi um momento de leitura da professora e está previsto acontecer todos os dias na rotina da sala. Antes de introduzir essa leitura, a professora comentou as características do gênero textual e forneceu informações sobre o seu conteúdo.

Nessas ocasiões, a professora desenvolvia a leitura e os alunos ouviam em suas carteiras, sem o compromisso de acompanhar no material. Segundo sua orientação, nesse dia “vão só ouvir agora”. Diante disso, embora os alunos tivessem esse material em suas mochilas, não foi solicitado e nem cobrado que acompanhassem no material. Muitos estavam com o livro em cima da carteira, mas não o abriram. Notamos que apenas dois alunos perguntaram o número da página, e a professora, nesse momento, sem pausar a leitura, escreveu a página na lousa, mas apenas um aluno fez gesto de procurar a página, porém acabou só ouvindo a leitura da professora. Em seguida realizaram o desenho sobre a história no caderno. Observamos, nessa ocasião, que a grande maioria prestou atenção e demonstrou satisfação em ouvir a história, porém na hora de desenhar alguns alunos desenvolveram produções que não destacavam, especificamente, a leitura realizada.

A Atividade 28 traz a música “Pindorama”. Os alunos ouviram a música para aprender, depois disso acompanharam no material e cantaram. Não houve, nesse momento, uma exploração da professora a respeito do conteúdo da cantiga. Já se destaca que essa atividade foi a preferida na opinião dos alunos pelo fato de terem cantado. Entretanto, observamos, em sala de aula e também se pode confirmar nas entrevistas, que os alunos sentiram dificuldades para acompanhar a música no material, assim como desenhar sobre o conteúdo de suas estrofes.

No *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a), há orientações anteriores a respeito da introdução da música no contexto do Projeto dos Índios, pois a música aborda o descobrimento do Brasil. Nesse sentido, o material sugere que seja lido anteriormente um texto sobre o descobrimento do Brasil para ser discutido com a sala. Além disso, o material também sugere aspectos da música que podem ser explorados, como a palavra “Pindorama”, que em tupi significa “país ou região das palmeiras”. Essa indicação

---

<sup>8</sup> Trata-se do *Livro de Textos dos Alunos*. Este material pode ser utilizado do 1º ao 5º ano e ao aluno também é sugerida a realização de leituras em casa junto aos familiares.

está presente no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) e se refere a como os povos tupis chamavam a sua terra.

Já na Atividade 26, havia dois quadros para a composição de informações precisas sobre os povos indígenas. A professora escreveu alguns itens na lousa e comentava cada um deles com os alunos. Esses, por sua vez, copiaram os dados, sequencialmente, nos espaços dos quadros já contidos no material.

Tassoni (2012) discute os objetivos da cópia, teorizando a utilização desse recurso sem uma finalidade clara e com uma finalidade específica que faça sentido para o aluno. Ponderamos que na Atividade 26 a cópia foi sistematizada no sentido de organizar a informação, sendo assim pode alcançar maior compreensão do aluno sobre o exercício da cópia. Entretanto, situações de cópia como o cabeçalho e a rotina foram destacadas pelos alunos como algo “cansativo” e alguns alunos até expressaram que “doía a mão”. Nessa última situação, a cópia parece não fazer sentido para os alunos a não ser cumprir uma exigência, ou seja, a cópia pela cópia. Ainda de acordo com Tassoni (2012), o exercício da cópia, quando acontece como algo penoso, que gera cansaço e desânimo, se torna uma prática sem sentido para o aluno, contribuindo para a distração e atraso em sala de aula, além de não promover avanço na compreensão sobre o sistema de escrita. Em contrapartida, quando a cópia é utilizada no sentido de promover maior compreensão ou sistematizar uma informação ortográfica, por meio da memorização, esse recurso pode ser reconhecido pelos alunos como algo importante.

Ainda é possível considerarmos, tendo como base as orientações do material, que o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) traz indicações para a utilização de outras fontes de informações sobre os povos indígenas para complementar as aulas sobre esse Projeto, tais como: lendas, indicação de conhecimentos contidos em livros paradidáticos, textos de revistas científicas destinadas ao público infantil e pesquisas, por exemplo, na internet.

Assim, salientamos que também foram realizadas atividades extras em relação ao Projeto dos Índios, tanto pedagógicas como extraclasse. Em sala, a professora realizou, além das propostas do material, atividades em lousa, como a elaboração de uma lista de ervas medicinais utilizadas pelos indígenas, caça-palavras sobre alimentos típicos dos indígenas, escrita de elementos do contexto indígena contidos em um desenho, escrita de uma legenda a partir de um desenho sobre os índios e leitura de lendas indígenas. A professora comentou que essas atividades estão de acordo com a proposta do Ler e Escrever, pois contemplam a localização de palavras, a realização de listas, a escrita de legendas e a leitura.

Os alunos realizaram também, como tarefa de casa, pesquisas sobre os povos indígenas. A professora selecionava alguns cadernos para mostrar as imagens destacadas pelos alunos, assim como as informações trazidas. Nesses momentos, a professora lia a pesquisa, como de costume, à frente da sala. Certa vez, observamos um momento de leitura dessas pesquisas pela professora, e uma aluna, quando ela terminou, questionou se havia mesmo terminado; a professora, por sua vez, fez um gesto afirmativo, e a aluna, desse modo, demonstrou “expressão de alívio”, e falou “ufa”. A professora perguntou se ela havia se cansado, a aluna diz que “sim”, então, a professora afirmou que também havia se cansado. Informamos que os alunos realizavam essas pesquisas, segundo a professora, com o auxílio dos familiares. Nesse sentido, o volume de informações geralmente é grande, levando a necessidade de se pensar uma forma de socialização que seja bem aproveitada por todos. Sem dúvida o aluno deve sentir-se muito satisfeito e/ou orgulhoso ao ouvir a professora ler a pesquisa feita por ele, mas ouvir a pesquisa de mais de um aluno no mesmo momento, pode exigir grande esforço de todos.

Em outro momento, os alunos assistiram a um vídeo sobre o contexto atual dos índios no Brasil. O vídeo foi trazido por uma professora do 1º ano da tarde e eles assistiram na sala de vídeo da escola. Porém, quando retornaram à sala já estava próximo do horário de saída, então a professora pouco explorou o contexto do vídeo.

Houve também momentos de atividades interdisciplinares, tais como: plantação em garrafas pet de sementes, bolo de tapioca e mandioca e passeio em um sítio com a realização de uma palestra de um cacique. Salientamos que esses momentos foram comentados pela professora em sua entrevista, porém em sala de aula a professora, nos momentos de observação, brevemente, os mencionava e os alunos, por sua vez, não realizaram comentários sobre tais momentos. Somente nas entrevistas dois alunos comentaram sobre o passeio e relacionaram as informações obtidas como importantes para o aprendizado a respeito dos hábitos e costumes indígenas. Como, por exemplo, mencionaram situações cotidianas dos índios, como preparo de alimentos e, principalmente, ficou bastante marcado para os alunos que as crianças indígenas também frequentam escolas.

Consideramos que o trabalho pedagógico a partir do Projeto dos Índios, apesar de certas dificuldades apontadas sobre a elaboração das propostas, principalmente por meio das entrevistas, proporcionou o avanço de novos conhecimentos, tanto para a professora como para os alunos. Por meio das vivências relacionadas às propostas da *Coletânea de Atividades* e atividades extracurriculares sobre o contexto dos índios, podemos construir e aperfeiçoar conhecimentos e informações.

A partir das observações das propostas apresentadas acima, foi possível destacar dois eixos de compreensão: um centrado no comportamento dos alunos frente ao material pesquisado; e outro relacionado à prática da professora.

### **4.3 O comportamento dos alunos frente às propostas do material didático**

É importante destacar, a partir das indicações dos alunos nas entrevistas, que a maioria não teve contato anterior, na educação infantil (EI), com materiais didáticos parecidos ou iguais ao material do Ler e Escrever. Somente Daniel e José, que estudaram na mesma escola de EI, indicaram o uso de uma espécie de apostila. A maior parte dos alunos relatou que “a professora emprestava os materiais”, o que sugere o uso coletivo de material para a realização de atividades, tais como: pintura com giz de cera, carimbo com as mãos de tinta no papel, pintura de desenhos com lápis de cor, desenho livre e leitura de histórias infantis. Em relação à adaptação ao trabalho no EF, eles mencionaram que as diferenças em relação à EI se concentraram na quantidade de atividades, inclusive em relação ao material do Programa Ler e Escrever. Mencionaram o fato de “ficarem com a mão doendo” quando saem da escola, fazendo referência aos momentos de cópia do cabeçalho e da rotina da lousa.

Quando a professora anunciava que iriam trabalhar com o material do Ler e Escrever, observamos que alguns alunos demonstravam satisfação. Entretanto, a maioria da sala demonstrava não gostar de trabalhar com as atividades do material, manifestando insatisfação, principalmente nas atividades que envolviam a leitura da professora, situação em que se constatou maior dispersão da sala. Apesar disso, notamos que alguns alunos, mesmo parecendo desatentos, quando a professora questionava sobre o conteúdo da leitura realizada, faziam comentários a respeito das informações lidas. Ponderemos, nesse sentido, que a leitura é compreendida pelos alunos como algo que, além de fornecer conhecimentos, possibilita a eles maior compreensão e participação no mundo em que vivem. Nesse sentido, é plausível considerar que o Projeto dos Índios proporcionou aos alunos a vivência de novos conhecimentos.

Nas entrevistas, algo comum foi o fato de os alunos relacionarem o material à quantidade de atividades, principalmente em relação aos textos. Flávio, por exemplo, comentou que “é muita coisa”, referindo-se às atividades do material pesquisado. Da mesma forma, Milena, também na entrevista, disse que “tem muita lição”.

Durante as observações em sala de aula, houve momentos em que a professora anunciava que iria trabalhar com o Ler e Escrever e os alunos pronunciaram “ahhh”, “ah não”,

“esse Ler e Escrever de novo”, e, em menor proporção, os alunos manifestavam satisfação em suas expressões, sendo assim poucos alunos proferiam “Eeee, o Ler e Escrever”, “eu gosto (do Ler e Escrever)”. Lucas, por exemplo, na entrevista que realizou com Flávio, disse: “Eu gosto, mas têm alunos que fala assim: ‘ahhh’, igual o Flávio – e aponta o colega”.

Observamos que eram sempre os mesmos que participavam oralmente com mais ênfase e espontaneidade das discussões relacionadas às propostas. Nesses momentos, eram realizados apontamentos de forma livre pelos alunos. Eram frequentes os comentários a respeito de informações que traziam de vivências anteriores, mesmo que não tivessem uma relação direta com a discussão em curso. A professora, nessas ocasiões, costumava privilegiar os apontamentos dos alunos e agir no sentido de promover a socialização de suas ideias, mesmo que esses apontamentos se repetissem em outras aulas. É importante destacar, nesse sentido, que os alunos demonstraram uma boa participação oral nas atividades do material. Em contrapartida, observamos que muitos “demoravam mais” na realização por escrito das atividades.

Destacamos que a participação mais efetiva dos alunos ocorria geralmente em momentos de leitura das legendas direcionadas pela professora. Nesses momentos, a professora auxiliava alguns alunos, mas a maioria demonstrou fluência na leitura. É importante compreender, nesse sentido, dois aspectos observados: o volume de leitura foi evidenciado pelos alunos, principalmente como atividades longas, que, apesar de adquirirem novos conhecimentos, ficavam dispersos e perdiam o foco. Entretanto, a leitura das legendas se constituiu em algo do interesse dos alunos. Embora eles não tenham demonstrado compreensão plena na forma de escrever a legenda, ler as legendas já atribuídas no material foi algo bom e privilegiado por eles, pois muitos alunos nesses momentos pediam para ler.

Algo que merece ser ressaltado é que nos momentos de leitura da professora utilizando o *Livro de Textos* do Aluno e a socialização da bolsa de livros, já contextualizada no capítulo 3, com obras literárias que os alunos levavam para casa e escolhiam uma para realizar o relato, houve maior envolvimento e atenção dos alunos. Acreditamos que os alunos se relacionaram de modos distintos com as temáticas de cada um dos materiais, pois no *Livro de Textos* a professora selecionava geralmente assuntos do cotidiano e vivência dos alunos, e na bolsa de livros foram selecionadas obras que os alunos levavam para casa e escolhiam uma para ler, de preferência junto com algum familiar, e depois retratavam em um caderno que acompanhava a bolsa.

Voltando a se referir ao material didático do Programa Ler e Escrever, observamos ser uma prática frequente dos alunos folhear o material pesquisado, proferir comentários e ler as

atividades anteriores. As principais atividades comentadas pelos alunos foram, geralmente, as que continham cantigas e parlendas, as que envolveram brincadeiras e aquelas que exploravam os nomes dos colegas.

Durante as entrevistas, portanto, os comentários dos alunos, na maioria das vezes, estavam relacionados às atividades que participam da cultura infantil. Em todas as entrevistas, uma das atividades mais comentadas foi a de um quadro de pintura, do artista plástico Ivan Cruz,<sup>9</sup> em que são retratadas brincadeiras infantis. Outra atividade bastante destacada pelo grupo foi a música “Pindorama”; muitos até pediram para cantá-la durante as entrevistas. De modo espontâneo, também destacaram atividades, tais como: uma proposta do Projeto Brincadeiras Tradicionais, em que o objetivo era realizar a dobradura de bonecos, uma atividade na qual tiveram de recortar e montar uma parlenda e outra atividade que tratava de um bingo de nomes. Destacamos que, em relação ao Projeto dos Índios do Brasil, os principais apontamentos foram referentes às imagens dos índios. Sobre isso, os alunos, muitas vezes, explicavam o que aprenderam sobre os costumes e a cultura indígena. Inferimos que a aprendizagem de conhecimentos relacionados a contextos e culturas diferentes foi algo que atraiu os alunos.

No que diz respeito ao manuseio e funcionamento do material, observamos dificuldade com o número das páginas. Nesse sentido, os alunos comentaram nas entrevistas sobre a dificuldade a respeito da quantidade de páginas do material. Sobre isso, Flávio proferiu: “tem um monte de páginas”; Paulo, por sua vez, disse: “tem muita página”; e Milena: “é um montão de página”. Para encontrar a página de uma atividade anunciada, muitos folheavam uma a uma. Também foi observado que havia aqueles que se orientavam a partir da última atividade realizada e não necessariamente pelo número da página.

Eram poucos os alunos que mostravam a atividade para a professora quando terminavam. José era o aluno que realizava essa prática com mais frequência, mas não sempre. A maioria dos alunos, quando terminava uma proposta, fechava o material e de imediato o guardava na mochila. Notamos também que reconheciam uma atividade realizada pela escrita do nome do aluno e a data no local indicado na página da atividade.

Outro aspecto observado em sala de aula é que houve pouca colaboração entre os alunos no sentido de auxiliar uns aos outros na realização das propostas do material pesquisado. Mesmo nas atividades realizadas em sala, em que a orientação era o trabalho em duplas, a tarefa foi desenvolvida mais de forma individual do que pela dupla. Em muitos

---

<sup>9</sup> Ivan Cruz se trata de um artista plástico carioca que pintou quadros com temas da infância (SÃO PAULO, 2011b).

casos, observamos que o colega realizava gestos como se quisesse esconder, do outro, o que realizava. Salientamos que o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (2011a) prioriza a realização de atividades em duplas tendo como objetivo a troca entre os pares.

Nas entrevistas, foi comum compararem se haviam ou não realizado uma atividade observando no material do colega se o nome e a data estavam preenchidos. Outra comparação que fizeram foi em relação ao conteúdo e realização da atividade em si. Como, por exemplo, na entrevista de Gustavo e Augusto, em que Gustavo, em um determinado momento que estavam observando atividades do material, pediu para Augusto abrir em uma atividade na qual tiveram que identificar brincadeiras e escrever o nome delas no espaço indicado no material. Deste modo, Gustavo comparou quais as brincadeiras que o colega havia escrito no material dele. Da mesma forma, na atividade que trazia em seu conteúdo o bingo de nomes, foi comum os alunos observarem quais os nomes dos colegas que estavam na atividade de cada um. Também foi possível identificar, nas observações em sala momentos, que um olhava no material do outro para “conferir” “em que parte o colega estava” e também como desenvolvera a atividade.

Era comum também averiguarem entre si como cada um se saía na leitura e na escrita. Observamos que havia entre os alunos anseio por adquirir fluência na leitura e na escrita. Nos momentos de leitura, foram frequentes os comentários entre os alunos sobre quem sabia ler e quem não sabia. Outro fato a ser destacado é que muitos alunos se esforçavam na leitura compartilhada em sala e prestavam atenção na condução dessa proposta. Esses momentos, da mesma forma, foram contemplados durante as entrevistas, pois muitos alunos pediam: “Posso ler para você?!”. Os alunos leram nas entrevistas, na maioria das vezes, as legendas das imagens dos índios.

Durante as entrevistas, também gostavam de comentar sobre as palavras que já conheciam a escrita. Destacaram palavras que já sabiam escrever, como, por exemplo, o nome das brincadeiras e também dos animais que compunham uma cruzadinha. Durante a realização de atividades em sala de aula, também notamos os alunos comentando sobre as palavras cuja escrita já conheciam. Como exemplo, destacamos que uma aluna, no momento em que estavam realizando uma lista de alimentos típicos dos indígenas, disse: “Eu já sei escrever “milho”!”.

É necessário ainda comentar sobre as dificuldades que surgiram, por parte dos alunos, durante o desenvolvimento de algumas propostas. Essas foram sinalizadas em sala de aula e reafirmadas nas entrevistas. Especificamente, notamos que muitos alunos, ao menos a maior parte da sala, não compreendiam de fato o significado de legenda. Em muitas aulas

observadas, a professora explicou para a sala a definição de legenda repetidas vezes. Nesses momentos, indicava no material e demonstrava com exemplos. No decorrer das propostas, também procurava lembrar com eles o conceito de legenda, mas os alunos, por sua vez, indicaram não compreender de fato o que é uma legenda e como escrevê-la com precisão.

Seja por meio de respostas às indagações da professora ou pelo resultado de atividades que envolveram a escrita de legenda, foram identificadas dúvidas e incompreensões por parte dos alunos. Quando a professora indagava a eles a respeito do que era legenda, não sabiam se expressar ao certo e, ao invés de “legenda”, diziam: “agenda”, “bilhete”, “leitura”, “observar”, “recado”. Nas entrevistas, ocorreu o mesmo fato. Quando questionados a respeito da legenda e mostrava-se no material uma legenda, alguns diziam que se tratava “do índio”. Dessa forma, após se ter identificado que se tratava de uma legenda, muitos apenas concordavam e diziam que haviam se esquecido. Apenas Joana proferiu que legenda se tratava “do que estava escrito embaixo da foto”, mas notamos que a aluna não soube realizar a correspondência de que a legenda retratava algo que a imagem estava comunicando.

Cabe retomar, de acordo com a perspectiva dos alunos, que muitos deles indicaram as atividades que contêm texto como as mais difíceis e que demoraram muito tempo. Do mesmo modo, queixaram-se da quantidade de escrita de algumas propostas. A esse respeito, eles relataram nas entrevistas que “era muita leitura”, “foi cansativo” e, por isso, não gostaram. Por outro lado, mais uma vez é importante ressaltar que os alunos demonstraram envolvimento e interesse pelas informações sobre a vida indígena. Constatamos certa ambiguidade gerada nas relações entre os saberes aprendidos, o tamanho do texto e o volume de informações.

#### **4.4 As práticas cotidianas da professora e o Programa Ler e Escrever**

Em se tratando dos procedimentos da professora, especificamente nas atividades do material pesquisado, há comportamentos recorrentes, tais como: colocar o número da página na lousa e explorar, mesmo que brevemente, a formação do número. Ela orienta também a escrita do nome completo e da data nos lugares indicados no material. Embora a data já esteja discriminada no cabeçalho por extenso (por exemplo: CAMPINAS, 19 DE SETEMBRO DE 2012), a professora coloca na lousa, todas as vezes, a data no formato indicado no material (19/09/2012).

Outra prática costumeira é a realização de uma revisão das atividades anteriores antes de iniciar uma nova atividade. Destacamos, nesse sentido, que ela privilegia a participação

oral dos alunos e, assim, coletivamente, o grupo relembra informações pontuais e conceitos trabalhados. É muito comum também a professora repetir orientações e/ou instruções dadas aos alunos e enfatizar, consecutivamente, que os alunos prestem atenção na explicação da proposta, bem como na sua realização.

Em relação à postura da professora na condução das propostas do Ler e Escrever observadas, geralmente costuma estar à frente da sala. Observamos que faz colocações direcionadas a alguns alunos, mas, de forma coletiva, para chamar a atenção em relação ao comportamento e à concentração, como também expressões direcionadas à classe como um todo com objetivo de encorajá-los – “você sabem fazer!” “essa classe é muito boa!” – ou alertando aspectos mais específicos – “prestem atenção no som” – compreendemos que essas são palavras de incentivo e vigilância na realização das atividades. Na maioria das vezes, a professora realizava intervenções mais específicas nas atividades, somente quando o aluno solicitava.

A respeito do material do Ler e Escrever, a professora compreende que no início sua proposta envolveu o trabalho com o nome dos alunos, paralelamente ao trabalho com listas, cantigas e parlendas, que julgou a docente serem de fácil memorização para os alunos. No segundo semestre, o trabalho com o Ler e Escrever, como já se destacou, estava centrado no Projeto Índios do Brasil. Sobre esse fato, a professora comentou que as propostas relacionadas a este Projeto abordam muito a escrita de legenda para imagens.

Ela salienta que “a maioria dos alunos terminou o primeiro ano do ensino fundamental alfabetizado”. No entanto, ela faz a consideração de que acredita que o material do Ler e Escrever seja “fraco” e caracteriza suas propostas como insuficientes, pois enfatizou a necessidade de buscar também outras alternativas para complementar o trabalho pedagógico.

Percebemos, pela fala da professora, certa resistência, pois ela mesma enfatiza que “teve que trabalhar” a partir da proposta do material pesquisado. Além disso, no início foi difícil o trabalho com o Ler e Escrever e ela precisou se habituar à proposta, conforme trecho abaixo:

Primeiro que nós não tivemos nenhuma... assim no começo... simplesmente veio o material e nós tivemos que começar a trabalhar. Então, assim foi muito difícil. Foi um trabalho... mas depois com o decorrer do tempo a gente foi também se familiarizando com o material. Foi ficando mais fácil. Mas é um trabalho... assim... que a gente não pode só focar em cima do material do Ler e Escrever. Ele tem que ter um complemento.

Entretanto, considerou que algumas propostas “são difíceis para os alunos”. Em sua fala, afirmou que:

[...] a legenda pra eles era difícil... foi difícil o significado... porque a gente esquece que eles têm seis anos. E é assim, o primeiro ano, você tem que dar a noção mesmo... você não pode exigir... mas tinha muita criança que saiu lendo... e compreendendo... e perceberam, sabe.

Apesar de a professora considerar o material fraco, o trabalho com a escrita das legendas trouxe muitos desafios à sua prática pedagógica. Como já discutido anteriormente, a complexidade exigida na escrita das legendas dificultava a atuação dos alunos. Nesse sentido, parece que a professora não considera tal questão, atribuindo as dificuldades à idade dos alunos.

Confirmamos também a resistência apontada pela coordenação, pois a professora pesquisada mencionou que foi possível se familiarizar com o material de forma gradual, e ainda realizou uma crítica, indicando que o Programa Ler e Escrever foi instituído e os professores “tiveram” que trabalhar a partir dele. A professora fez também outras referências a respeito do material de acordo com sua percepção. Desse modo, em suas principais colocações, indicou que o material está descontextualizado da realidade dos alunos, possui muitos textos e que pouco apresenta atividades por meio de jogos. Consideramos que a forma como a professora descreve sua concepção sobre a proposta do material pesquisado permeou a condução das propostas em sala de aula, principalmente em relação ao Projeto dos Índios.

A fala da professora, da mesma forma, mostrou sua concepção sobre o trabalho desenvolvido em cada Projeto do material. A seguir, um trecho de sua entrevista, indicando sua percepção sobre o vivenciado nos Projetos:

[...] gostaram no começo do livro. ... Porque tinha a realidade deles, que era a brincadeira ...Porque... muitas brincadeiras eles nem conheciam... e hoje com que eles brincam? Computador, *videogame* ... não brincam com aquelas brincadeiras... a primeira eu lembro ... que a primeira vez que eu saí com eles para brincar eles não sabiam o que era passa anel. Então assim, essas brincadeiras são muito fora da realidade deles... e foi gostoso eles aprenderam, sabe? Daí, quando chegou na parte do índio, foi um pouco mais complicado... são textos maiores muitas vezes com letra minúscula... é muito cansativo, sem sentido.

Na compreensão da professora, o material também poderia contemplar mais propostas que estivessem ligadas a temáticas próprias da cultura infantil e que fizessem sentido para os alunos. O Projeto Brincadeiras, em sua opinião, deveria ser ampliado porque “foi algo de que

eles gostaram”. A ideia relacionada ao Projeto dos Índios está marcada, em sua fala, pela quantidade de propostas com textos, que, como ela mesma pondera, se tornou “mais difícil” para eles compreenderem.

Então, eu acho muito vago, né? Poderia ser, poderia explorar mais... por exemplo, na parte de brincadeiras, poderia ter muito mais atividade. ... Do próprio índio poderia ser outros tipos de atividades e não aqueles textos enormes. ... Teria que ter mais cruzadinha... como eu poderia falar... um material mais leve para eles e não textos enormes daqueles.

No trecho a seguir, reforçamos a perspectiva da professora sobre o conteúdo programático do material, principalmente do Projeto dos Índios. Pela fala da professora, notamos certo receio em trabalhar a proposta dos índios.

Mas, então, trabalhar assim mais atividades do dia a dia deles... seria mais interessante porque índio... muitas crianças nem sabiam que no Brasil tinha índio... que o Brasil ainda tem índio. Sabe, então assim... o material deveria trazer coisas da realidade atual. É lógico que nós não podemos esquecer nossas raízes... mas uma coisa que tenha mais sentido... mais voltado... para interagir mesmo... jogos... coisas que hoje têm mais sentido para a criança do que aqueles textos enormes e escritos com letra minúscula... se é para trabalhar letra bastão, qual o sentido de ter aqueles textos muito longos.

Percebemos que em suas colocações a professora estabelece um contraponto entre o Projeto Brincadeiras Tradicionais e o Projeto Índios dos Brasil. Sobre isso, ela indicou a necessidade das atividades do segundo projeto estarem mais articuladas ao contexto dos alunos. Assim, priorizou as atividades em que os alunos se envolveram com mais dedicação, como as do primeiro projeto, destacando as cruzadinhas, jogos e parlendas. A professora também sinalizou a quantidade de textos, o que evidencia, de fato, que a ela também não se mostrou satisfeita nos momentos de exploração desses textos, pois considerou que eram longos e até mesmo questionou o sentido deles e a pertinência de estudar o contexto dos índios brasileiros no 1º ano do EF.

As crianças indicaram que, por meio do projeto das brincadeiras, obtiveram conhecimento a respeito de novas brincadeiras as quais salientaram que antes não conheciam, e, principalmente, as propostas que envolviam brincadeiras foram as mais destacadas pelos alunos.

Cabe salientar que na entrevista com a professora também foram sinalizadas atividades complementares, que indicaram momentos de ampliação de conhecimentos e aprendizagens, tanto dos alunos quanto da professora. Por exemplo, como atividade

complementar sobre o Projeto dos Índios, os alunos dos primeiros anos foram a um passeio em um sítio conhecer o *habitat* indígena. Nessa ocasião, a professora relatou a respeito de uma palestra de um cacique e que “aprenderam muito sobre o que viram no projeto dos índios e foi muito interessante”. Também realizaram atividades de culinária relacionadas à alimentação dos índios. Sobre isso, a professora comentou “que é bom trazer elementos para complementar a proposta”. Assim, a professora também destacou que:

Então, fizemos tudo de acordo com a proposta... nós trabalhando as brincadeiras e eles pesquisaram... “vamos ver como a mamãe brincava... como a vovó brincava”, vamos fabricar e nós fabricamos nosso próprio brinquedo... e eles gostaram, se divertiram... aí vamos brincar lá fora... vamos brincar das brincadeiras que nós trabalhamos... então, e vamos fazer pesquisa... como se brincava antigamente e como se brinca hoje... então, tudo assim voltado para aquele tema. E dos índios a mesma coisa... nós fizemos depois um bolo da tapioca... da mandioca, sabe? Foi muito legal... e eles gostaram bastante. E assim, não sai da proposta, mas trazer o que a gente podia trazer para complementar.

Consideramos que as especificidades dos Projetos trabalhados na *Coletânea de Atividades* do 1º ano possibilitaram que os alunos se relacionassem de maneiras diferentes com as atividades dos dois projetos. O projeto relacionado às brincadeiras por si só apresenta uma temática que está mais próxima das vivências dos alunos. Além disso, destacamos a socialização de brincadeiras que atualmente não fazem parte do cotidiano das crianças. Já o projeto que traz os povos indígenas proporcionou, tanto para professora quanto para os alunos, o conhecimento de novos elementos culturais, que foram destacados por ambos.

Entretanto, são necessárias considerações a respeito da condução do trabalho pedagógico em alguns aspectos. Por exemplo, no momento de escrita de legendas, os alunos poderiam ter se posicionado refletindo mais sobre suas elaborações, consideramos que isso se relaciona com a mediação da professora, para que a construção da legenda de fato expressasse a compreensão dos alunos. Assim sendo, ao desenvolverem esta escrita e refletirem sobre, poderiam ter condições de ter compreendido melhor o processo de elaboração de legendas. Embora a professora fornecesse espaço, e tivesse priorizado isso, para os alunos opinarem e realizarem uma discussão sobre as atividades de maneira oral, na maioria das vezes, ela não partia da elaboração dos alunos para a construção da escrita final. Ela usava apenas os exemplos sugeridos no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a), ficando muitas vezes desarticulado com o que os alunos haviam elaborado coletiva e oralmente. Consideramos que o desenvolvimento da oralidade é algo que deve ser contemplado no trabalho com a linguagem escrita, porém não é o único aspecto a ser

considerado. O documento do *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem* (BRASIL, 2008) apresenta cinco eixos essenciais para o desenvolvimento de capacidades lingüísticas fundamentais: (i) compreensão e valorização da cultura escrita, (ii) apropriação do sistema de escrita, (iii) leitura, (iv) produção de textos e (v) desenvolvimento da oralidade. Ressaltamos que o Pró-Letramento foi um Programa de iniciativa Federal, composto por sete fascículos, objetivando a organização do trabalho de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. É no Fascículo 1 que são propostas formas de organização do currículo nos cinco eixos apresentados acima para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita.

A professora considerou também que apenas com a utilização do material do Ler e Escrever as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano não seriam atingidas. É importante sinalizar que o próprio *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) aponta que de fato há a necessidade de atividades complementares, pois a intenção deste material é nortear o trabalho pedagógico do professor e indicar possibilidades a serem desenvolvidas e substanciadas pelo próprio professor.

Cabe destacar que a escola pesquisada prioriza a realização de cursos de formação como os oferecidos pelo Programa Ler e Escrever. A coordenação pedagógica e também o plano de gestão da escola apontaram que essa formação “é um critério e não uma opção”. Na concepção da escola, isso significa condição para a melhoria das práticas pedagógicas. Isso pode conferir um caráter impositivo pelo qual ocorre a efetivação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Como já destacamos, a presença da coordenação pedagógica é marcante em sala de aula, pois tanto nas considerações da coordenadora como durante as observações, notamos que a concepção da equipe escolar preza pela elaboração das propostas, concretização e resultados. A coordenação acompanha os resultados das avaliações da escrita dos alunos, assim como o andamento das propostas em sala.

Em síntese, a professora demonstrou valorizar muito as experiências extracurriculares como algo que promoveu a socialização de conhecimentos, além de aprimorar outros novos conhecimentos. Entretanto, também foi possível observar que houve muitas críticas e descontentamento por parte da professora, sinalizando sua posição a respeito das propostas do material do PLE.

Na sequência, no Capítulo 5, referente à análise dos dados, apresentamos a composição de categorias que esboçam como as propostas do material pesquisado foram vivenciadas em sala de aula e os apontamentos mais frequentes feitos pelos alunos. Essas

categorias abordam a percepção dos alunos a respeito do material e a prática pedagógica de sala de aula, o modo de se relacionar típicos da cultura infantil, as dificuldades pontuadas e a relação com a aprendizagem, leitura e escrita.

## **5. ANÁLISES: CONTEXTO E EXPLORAÇÃO – ATIVIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS VALORIZADAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS**

A partir do material empírico produzido nas entrevistas, foram construídas categorias que sinalizaram o modo como o material didático pesquisado foi vivenciado pelo grupo. As categorias indicaram, essencialmente, as impressões, as preferências e as dificuldades percebidas a respeito da viabilização das propostas do Programa Ler e Escrever na sala de aula pesquisada.

Consideramos que o modo como as propostas do material didático foram viabilizadas, conduzidas e priorizadas em sala de aula necessariamente influenciou as percepções dos alunos. Desse modo, é importante destacar que as categorias foram elaboradas a partir de indícios extraídos das falas dos alunos nas entrevistas. Após leituras sucessivas do material empírico, os dizeres dos alunos foram agrupados de acordo com indicações que retrataram o modo como o material didático foi apreendido pelo grupo pesquisado e, assim, originaram o conteúdo de cada categoria. As categorias foram construídas, então, de forma a caracterizar o que o grupo demonstrou compreender sobre o material, quais foram suas preferências e desgostos e o que ficou evidenciado no ensino e na aprendizagem.

Portanto, os dados organizados em agrupamentos foram ganhando refinamento, configurando-se em características mais precisas – as categorias. Podemos dizer que os sentidos e as perspectivas dos participantes e ambiente pesquisado são evidenciados em um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Foram elaboradas três categorias, a saber: (i) impressões sobre o material didático: a especificidade do aluno do 1º ano do EF e a perspectiva da professora em sala de aula; (ii) dificuldades: incompreensões e desgostos; (iii) aprendizagem, leitura e escrita.

### **5.1 Impressões sobre o material didático: a especificidade do aluno do 1º ano do EF e a perspectiva da professora em sala de aula**

Essa categoria articulou em seu contexto as principais impressões dos alunos a respeito do material didático do PLE com a peculiaridade da criança ingressante do 1º ano do EF, assim como o que a professora priorizou em sua prática pedagógica. Assim sendo, neste momento, faremos considerações a respeito da compreensão desses alunos sobre o material didático pesquisado, as características dessa fase e o modo como o trabalho docente foi viabilizado levando em conta, na condução das propostas, as particularidades desses alunos.

O modo como os alunos compreenderam o material didático do PLE foi comum nas entrevistas. Como já apresentado, a maioria de suas sinalizações e destaques principais caminhou no sentido de valorizar as propostas que continham brinquedos e brincadeiras, músicas e parlendas, os nomes dos amigos e também com frequência eles enfatizaram imagens e legendas sobre conhecimentos e informações a respeito dos povos indígenas. Como aponta Smolka (2008), essas sinalizações indicam tanto a preferência dos alunos como também demonstra o que ficou como referência para eles.

É nítido que os apontamentos espontâneos dos alunos se centraram no modo de se relacionar próprios da cultura infantil e na apreensão de novos conhecimentos. Pensamos que quando as atividades propostas partem dos interesses dos alunos necessariamente se tornam mais valorizadas e, além disso, podem contribuir para reflexões sobre suas inquietações, compreensões sobre o mundo e ajudam nas relações sociais e em seu desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2010), o desenvolvimento infantil decorre de um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas, que ocorrem por meio do entrelaçamento de processos biológicos e sociais que resultam no que Vigotski determina como desenvolvimento cultural. Tais processos dão origem também às funções psicológicas superiores. Assim sendo, a criança e o meio em ela vive estão em constantes mudanças, e, sendo assim, influenciam-se mutuamente.

Porém, cabe considerar ainda, segundo Vigotski (2010), que o mesmo ambiente pode influenciar de maneiras diferentes um grupo de crianças, pois dependerá do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e as mediações realizadas. Desse modo, as crianças se relacionam e vivenciam de formas distintas as situações socioculturais, pois são interpretadas de forma particular.

Consideramos ainda que, por meio das interações que a criança tece com seus pares no seu convívio sociocultural, ela desenvolve e/ou amplia suas formas pensar, agir e se comunicar. É nesse sentido que o brincar se torna uma atividade importante em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como aponta Vigotski (1994), o brinquedo, além da situação do simbolismo, proporciona a vivência sobre regras. Por meio do brincar, a criança constrói uma situação imaginária e, assim, tem condições de realizar ações, sentimentos e desejos. No faz de conta, a criança atribui novos significados aos objetos e baliza as suas ações por meio do imaginário.

Destacamos a relevância das atividades envolvendo brincadeiras para o trabalho pedagógico com o 1º ano do EF. Já indicamos anteriormente que o material didático do PLE explora em um de seus projetos especificamente a temática das brincadeiras. Tanto nas

entrevistas com os alunos como com a professora, foi realçada a importância desses momentos, sendo as atividades que apresentaram brinquedos e brincadeiras as mais destacadas pelos alunos. Temos que um dos intuitos desse projeto, segundo o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a), era a socialização de brincadeiras tradicionais que se presumia não fazerem parte atualmente do contexto social das crianças. O resultado, segundo o grupo pesquisado, foi o aprendizado sobre novos brinquedos e brincadeiras, além da satisfação de terem interagido socialmente vivenciando as brincadeiras aprendidas. Entretanto, as orientações do *Guia* também enfatizam que os temas dos projetos são elementos articuladores e que não se pode perder de vista o propósito central que se trata do aprendizado da leitura e da escrita.

Outras atividades que contemplam o contexto infantil que foram, com frequência, apontadas pelos alunos são as que envolveram a montagem de bonecos, cruzadinhas e uma atividade de ligar a imagem do brinquedo com a palavra escrita. Os alunos descreveram especialmente as cruzadinhas, como um caça-palavras ou jogo de palavras.

Uma atividade também muito destacada pelos alunos foi o Bingo de Nomes, Atividade 6 do material. Nessa proposta, os alunos deveriam escolher quatro nomes de colegas e escrever na cartela disponível na página da atividade. Depois disso, como notamos pela descrição dos alunos, a professora colocava os nomes sequencialmente na lousa e os alunos deveriam verificar em suas cartelas e, como no jogo do bingo, quem marcasse os quatro nomes ganhava a rodada. Os alunos se referiam a essa proposta como “jogo de nomes” e apontaram como aspectos relevantes a escrita do nome dos colegas, a diversão do jogo e quais nomes de colegas foram escolhidos.

Inferimos que as propostas que envolvem o nome dos colegas consideram o contexto da amizade. Frequentemente, durante as entrevistas, foi comum os alunos verificarem quais nomes haviam escolhido e pronunciavam, nesse momento, comentários tais como: “eu escolhi ‘fulano’”, “gosto quando escrevo (o nome dos) meus melhores amigos”, “coloquei o nome dele. Ele é legal”, “eu escolhi você, olha aqui” ou até mesmo “eu tiraria o nome do beltrano, ele não é amigo”, “ele não é legal”.

De acordo com Tortella (2012), as amizades geram sentimentos positivos e de bem-estar permeados por momentos marcantes. Além disso, segundo a autora, a amizade está atrelada ao fator cognitivo e afetivo, pois as relações interpessoais são importantes para o desenvolvimento da criança nessas dimensões, como também para a moral. Em estudo realizado sobre as relações de amizade nas escolas, tanto de EI como de EF, a autora destacou que os motivos para que uma criança se torne amiga de outra estão geralmente relacionados

com as atitudes de benfeitorias, ajuda e de dar apoio. Já em relação às crianças consideradas não amigas, as razões estão ligadas a fatores antissociais que causam descontentamentos e insatisfações.

Compreendemos, a partir desses resultados, que são evidentes as diferenças entre o comportamento dos alunos em relação aos amigos e os considerados não amigos. Na situação do “Bingo de Nomes”, acreditamos que as escolhas dos alunos seguem essa mesma perspectiva, a julgar por suas falas. Destacamos, nesse sentido, a importância da professora estar atenta a esses aspectos, pois são fatores que estão imersos na sala de aula e necessitam de um olhar cuidadoso. Além disso, a partir de Tortella (2012), evidenciamos também a adaptação social da criança no 1º ano. Por meio dos relacionamentos sociais, a criança tem a possibilidade de perceber formas de funcionamento da sociedade. Consideramos também que essas relações influenciam a conduta da criança. Nessa perspectiva, a professora deve estar atenta em suas atitudes e priorizar formas para que o ambiente escolar seja promissor de uma interação satisfatória entre os alunos, e que eles possam também se expressar de forma livre e saibam valorizar as relações de amizade.

A professora, da mesma forma, pode utilizar as relações de amizade a favor da aprendizagem. Para tanto, além de interações entre as crianças, no trabalho com os nomes, deve visar à troca de informações, como também envolvê-las no desejo de aprender a escrita do nome do amigo, atentando-se para as especificidades de cada nome. Uma prática como essa favorece o processo de alfabetização, conforme podemos encontrar no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a).

Outras atividades apontadas frequentemente pelos alunos foram as cantigas e parlendas. A música “Pindorama” (Atividade 28) foi muito destacada como um momento prazeroso em que cantaram e até mesmo se divertiram. Igualmente a parlenda “Rei, Capitão...”, que compreende a Atividade 7 do material. Nessa atividade, eles deveriam recortar os versos da parlenda e colá-los em uma folha subsequente, de forma ordenada. Tanto a parlenda como o procedimento utilizado na efetivação dessa proposta, que foi o recorte, a colagem ordenada e, após isso, a leitura e o canto foram muito destacados pelos alunos. Eles mencionaram que “foi legal porque recortaram, colaram e depois cantaram”.

Rapoport et. al. (2009) destaca que a música deve ser incorporada ao cotidiano da criança, pois essa integra a gestualidade, a movimentação e a sonoridade. A autora salienta que, além da socialização infantil, a utilização da música ajuda na memorização, favorece o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, do autoconhecimento e da autoestima. Sinaliza ainda a importância de aproveitar esses momentos em sala de aula e promover situações de

aprendizagem em que a criança possa se expressar de diversas formas, assim como utilizar a sonoridade na construção de instrumentos, até mesmo compor uma banda e trabalhar a identificação de diversos tipos de sons. As cantigas de roda são bem indicadas nesse momento, pois, além de favorecer a socialização, também compõem as práticas de letramento, como apresentado no capítulo 2, evidenciando a presença das práticas de leitura e de escrita no 1º ano.

Cabe considerar que o trabalho a partir das músicas dependerá da exploração do professor. O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) alerta que, para um trabalho que maximiza as potencialidades das cantigas, músicas e parlendas, devemos nos atentar aos elementos que as constituem, explorar seus conteúdos e formas a fim de proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem.

Salientamos que tanto os alunos como a professora enfatizaram a aprendizagem de brincadeiras novas, músicas e o nome dos amigos, e que isso, além da novidade, foi algo marcante que trouxe muitos conhecimentos. Os alunos também relataram que gostaram de escrever o nome das brincadeiras, ou melhor, conhecer a escrita das brincadeiras de que gostaram. Eles também se referiram às atividades que envolveram brinquedos e brincadeiras como as mais fáceis. Ponderamos que o Projeto das Brincadeiras Tradicionais, dada a sua temática, por si só pode ter influenciado na relação dos alunos com as propostas.

Destacamos que as propostas que envolveram os brinquedos e as brincadeiras proporcionaram, além do conhecimento da leitura e da escrita, a apropriação da vivência com brinquedos e brincadeiras que os alunos antes não conheciam, como também essa temática se mostrou atrativa e envolveu tanto alunos como a professora. Por meio dos destaques dos alunos e pela fala da professora, podemos perceber que houve maior aceitação dessas propostas em sala de aula. Isso enfatiza o fato de que as práticas pedagógicas no primeiro ano do EF, quando engajadas ao contexto infantil, contribuem para que haja maior aceitação da proposta e com isso tem-se um ganho na eficácia do ensino e aprendizagem em sala de aula.

Já a importância do Projeto dos Índios esteve relacionada, como os próprios alunos consideraram, ao “aprender sobre os povos indígenas”. Como já enfatizamos, a professora também destacou que foi importante aprender sobre uma nova cultura diferente da vivência deles, mesmo que em alguns momentos as propostas se mostraram descontextualizadas. Os alunos, por sua vez, compreenderam que é importante aprender sobre os índios, e a esse respeito indicaram conhecimentos, habilidades e costumes que ficaram marcados em suas aprendizagens.

Corsino (2006) aponta a importância de propor formas para que a criança nessa faixa etária tenha condições de ampliar seu universo cultural, refletir de forma crítica sobre as relações humanas e os problemas enfrentados. A autora aponta que é importante a criança ampliar a reflexão sobre sua própria história, formas de viver e também de se relacionar. Desse modo, a socialização de vivências entre o grupo e saber identificar semelhanças e diferenças entre os grupos sociais, sejam esses próximos ou conhecidos por meio de histórias, é importante para o desenvolvimento de atitudes de reflexão e observação do mundo ao seu redor e suas transformações.

A partir de Corsino (2006), consideramos que o estudo sobre os povos indígenas foi importante, nessa faixa etária, para o conhecimento sobre as diferentes formas de ação humana, de povoamento e de urbanização existentes no mundo. Além disso, a autora destaca que, por meio de temáticas como essa, a criança tem condições de se reconhecer na realidade em que vive, de fazer comparações e se reconhecer também como parte integrante da natureza e da cultura.

Consideramos que as propostas do projeto dos índios, mesmo com certas dificuldades apontadas, tanto pela professora como pelos alunos, proporcionaram aos alunos meios para conjecturarem hipóteses, construir conhecimentos sobre a vivência desses povos e a relação do homem com a natureza. Podemos dizer que essas propostas aguçaram a curiosidade das crianças, promoveram a reflexão, contribuíram para a expressão oral e ainda possibilitaram que as crianças vivenciassem o uso social da escrita, por meio de textos informativos e de música.

Destacamos um fator interessante que chamou atenção dos alunos e que foi bastante comentado durante as entrevistas. Trata-se das imagens de crianças nas escolas indígenas e ajudando as famílias em tarefas costumeiras dos indígenas. Dada a proximidade desses fatos com suas vidas cotidianas, os alunos com frequência realizaram destaques se referindo ao fato de que “as crianças indígenas *também* vão à escola”. O destaque dado ao “*também*” se refere ao fato de as crianças fazerem comparações entre suas atividades e os costumes das crianças indígenas. Consideramos, nesse sentido, a identificação dos alunos pesquisados com o trabalho sobre os povos indígenas e a percepção que fizeram do estudo sobre os índios, as características e conhecimentos que ficaram mais marcados para eles.

Consideramos que o grupo se relacionou de maneira diferente com o Projeto dos Índios, pois, apesar das dificuldades apontadas, enfatizaram com frequência informações sobre os índios e o conhecimento aprendido. O que ficou evidenciado a respeito desse Projeto

sobre os povos indígenas foram as marcas de uma cultura que, em muitos momentos, é diferente da vivência dos alunos, por isso certos aspectos chamaram mais atenção deles.

Consideramos que as percepções dos alunos sobre o material e seus apontamentos evidenciaram as peculiaridades do aluno dessa faixa etária. Os alunos apontaram que o material serve, principalmente, para aprender, estudar, cantar, ler e escrever. Consideramos, conforme o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004, p. 19), que essa reflexão da criança vai ao encontro de seus anseios, curiosidades e descobertas. De acordo com esse documento, a crianças de seis anos se diferencia das crianças de outras faixas etárias, “sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”. Além disso, no documento também são mencionadas características do desenvolvimento da criança nessa fase, as quais dizem respeito à capacidade simbolizar, estruturar o pensamento e se comunicar por meio de múltiplas linguagens. Desta forma, o envolvimento com jogos, a vivência de regras, valores e práticas sociais sistematizadas na cultura são experiências muito ricas de exploração da escrita, possibilitando a elaboração de conhecimentos significativos sobre o funcionamento desse objeto em questão. Rapoport et. al. (2009) também consideram que o trabalho pedagógico no 1º ano do EF deve ser pensado de forma que as características infantis de desenvolvimento, aprendizagem e a realidade dessas crianças devem ser tomadas como referência.

Como vimos, a professora responsável pela sala igualmente considerou a importância do ensino e aprendizagem nessa faixa etária estarem engajados com propostas que privilegiem conteúdos voltados para as vivências dos alunos e para o contexto infantil. Em relação a esse fato, ela ponderou que o material pesquisado poderia ter explorado mais as propostas com brincadeiras e jogos, pois atividades desse cunho se mostraram ser mais apreciadas entre os alunos. Entretanto, não podemos perder de vista que o objetivo do trabalho é a alfabetização das crianças.

O documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009) traz que as propostas devem levar em consideração o conhecimento que se tem sobre as crianças e também deve-se estar atento às interações que se estabelecem entre as crianças e entre os objetos de conhecimento. Temos que esses fatores devem ser priorizados pelo professor.

Cabe realizar uma consideração sobre a formação do professor, pois sua concepção e atitude influenciam o ensino e aprendizagem na sala de aula. Além disso, enfatizamos que o conhecimento sobre os alunos e o que emerge do grupo também são fundamentais. Mizukami

(2005) pontua que é preciso uma base de conhecimento sólida e maleável, importante para que o professor tenha conhecimento plausível para “aprender a ensinar” diferentes tipos de alunado e contextos. Mizukami (2005) também frisa a análise da prática com uma reação para a resolução de problemas, como um reexame para modificações. Com isso, o professor tem mais condições de conhecer melhor o ambiente da sala de aula, o que os alunos priorizam e quais os avanços, dificuldades e desafios da professora e dos alunos.

Corsino (2006) salienta que o profissional que atua no 1º ano do EF deverá ter um olhar sensível para as produções dos alunos, pois desse modo terá maiores condições de apreender os interesses das crianças, os conhecimentos apropriados e, do mesmo modo, os elementos culturais imersos naquele contexto. A autora pondera que, dessa forma, há a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico de modo que a criança seja o foco. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem são viabilizados como uma via de mão dupla em que as trocas e mediações são necessárias para que se efetive o conhecimento.

Smolka (2008), ao teorizar as relações de ensino na sala de aula, considera que a prática pedagógica engloba em seu contexto “quem ensina, o que, para quem, onde” ou ainda “quem aprende, o que, para que, como, onde”. Isso evidencia o reconhecimento do aluno e do professor nesse cenário. Inferimos que, na prática pedagógica, para que o conhecimento de fato seja elaborado devem ser levados em consideração os processos de interação. Ou seja, reafirmamos que o que emerge da sala de aula precisa ser priorizado, mediado e socializado com o coletivo. Destacamos que o aproveitamento desses momentos pode proporcionar múltiplas formas de conhecimento, o que irá enriquecer a prática do professor e o aprendizado dos alunos.

No capítulo 2, discutimos os métodos de alfabetização e suas implicações na prática pedagógica. Temos que o conceito de alfabetização é uma construção social e histórica, sendo que, no decorrer dos tempos, métodos foram introduzidos na escola a fim de atender às demandas da sala de aula. Porém, o estudo realizado demonstrou que tais métodos influenciam a prática pedagógica do professor em diferentes aspectos. Muitas vezes, a forma como o professor compreende alguns deles se torna fragmentada e isso pode causar danos na condução do ensino e na aprendizagem, como também cabe destacar que a forma com que muitas concepções chegam à escola causa resistência. Outro fator se trata da mescla de concepções, pois há professores que muitas vezes acabam não adotando um único método para o trabalho pedagógico e mesclam a sua prática ora evidenciando um método ora outro. Consideramos que o diálogo entre a equipe escolar para a reflexão sobre questões como essa

pode ajudar a esclarecer as dúvidas e incertezas que o professor enfrenta para compreender a efetivação de certas concepções em prática.

Em relação ao conteúdo de ensino a ser priorizado no 1º ano do EF, de acordo com os documentos *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2006b) e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas de alfabetização na faixa etária dos seis anos devem ser diversificadas com momentos que privilegiam o contato com diversos gêneros textuais, favorecendo a alfabetização e o letramento, mas a dimensão lúdica não deve ser esquecida, pois faz parte do universo da criança de seis anos, por isso deverá permear a prática pedagógica no 1º ano. Lembrando que somente atividades que envolvem o contexto infantil não bastam e não alfabetizam de fato, entretanto contribuem para o processo.

O documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009) destaca as características da criança dessa faixa etária e articula com o aprendizado da leitura e da escrita. Em especial, são indicadas atividades voltadas para o letramento e para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). Algumas pesquisas da revisão bibliográfica realizada no capítulo 2 mostraram que o trabalho pedagógico, a partir de concepções que buscam articular a alfabetização e o letramento, demonstrou ser promissor alcançando resultados satisfatórios para a aprendizagem. Além disso, o trabalho realizado por meio dessas perceptivas prioriza o uso social da leitura e da escrita e os aspectos reais da nossa língua.

Como na concepção adotada por Colomer e Camps (2002), esse documento traz que ler não se caracteriza por uma simples ação de decodificação, mas envolve interpretação. A leitura é conceituada no documento como tendo a finalidade de “compreender os propósitos explícitos e implícitos e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação” (p. 29). No caso da escrita não é diferente, pois essa não deve ser compreendida como uma mera codificação. Assim como a proposta defendida por Soares (1995; 2012), Leite (2008) e Amaral (2008) o documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009, p. 29) contempla que

Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

Concepções como essas nos remetem à ideia de que o processo de alfabetização é multifacetado, pois engloba diversas áreas de conhecimento. Como vimos no capítulo 2, os estudos de Soares (1995; 2012), Mortatti (2004; 2007), Leite (2008; 2010) e Lamy (2010) aliam-se ao reconhecimento da escrita como uma prática social, ou seja, para além do domínio do código concomitante a isso, o indivíduo deve ter compreensão das funções sociais da linguagem escrita. Leite (2008) destaca que, em uma prática que associa as dimensões do alfabetizar letrando, o texto verdadeiro deve ser levado para a sala de aula, ou seja, aqueles que trazem em seus conteúdos aspectos que exploram o mundo no qual vivemos e promovem a reflexão visando à compreensão desse mundo.

Em se tratando das práticas realizadas na sala pesquisada, temos que a professora privilegiou momentos de leitura de diferentes gêneros textuais. Os momentos de leitura foram explorados de forma a promover a expressão oral, o reconhecimento de características precisas dos textos e socialização dos conteúdos trabalhados. Entretanto, em relação à produção escrita, consideramos que a mesma perspectiva não foi atingida.

Segundo o documento do *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem* (BRASIL, 2008), nos momentos de produção escrita pelos alunos há maiores chances de que compreendam regularidades e irregularidades do sistema de escrita alfabética, convenções gráficas e o reconhecimento de unidades fonológicas. Desde modo, ao priorizar as produções dos alunos, podemos alcançar uma maior autonomia do grupo em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Batista (2009) considera a importância de um ambiente alfabetizador no 1º ano do EF. A autora destaca a sociedade grafocêntrica em que vivemos e, por isso, o contato da criança com a escrita ocorre antes mesmo de sua entrada na escola. O ponto de vista apresentado pela autora segue a proposição do alfabetizar letrando, pois considera a alfabetização como “um processo de aquisição do código escrito e também como um tempo de produção de significados a partir do contato com um ambiente alfabetizador” (p. 84).

Para que exista esse ambiente, a autora ressalta que ele deve apresentar uma riqueza de materiais escritos, que haja provocações de reflexões por meio de comparações, associações, inferências que possam estabelecer relações entre vários elementos que constituem um texto com sentido e também ocorra o questionamento relacionado às diversas áreas do conhecimento.

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004) evidencia também a importância de se assegurar aos professores desse segmento

programas de formação continuada para a reflexão sobre o trabalho pedagógico destinados a estas turmas. Acreditamos que não no sentido de se pensar em um modelo de trabalho docente nas turmas de 1º ano, até porque o trabalho pedagógico deve ser um processo de criação constante, de reflexão, questionamentos e, portanto, de ressignificação. Consideramos que há muitos desafios nesse percurso, sendo que a própria condição para que as formações ocorram é algo delicado de ser assegurado, quanto mais unificado. Entretanto, acreditamos que o trabalho e a ação do professor em sala de aula podem fazer a diferença no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Candau (2002) teoriza sobre a nova função do educador, sendo que essa nova função tem sentido de nova dimensão. A autora pontua que é preciso ter compromisso com o alunado e não concordar com a neutralidade, destacando que, fundamentalmente, é necessário fazer uso do exercício da reflexão, e que isso compreende uma práxis transformadora, sendo essencial para não aceitar comodismos. Entendemos que esse se trata de um desafio que visa à transformação e, portanto, engloba um movimento dialético de conscientização.

Segundo essa ideia, Mizukami (2005) considera que a atitude investigativa também é mais do que importante e deve necessariamente estar implicada no trabalho docente. A pesquisa em fontes acadêmicas é de grande valia para a problematização e, portanto, amplia a compreensão de forma profusa sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A próxima categoria tratará das dificuldades enfrentadas e os principais apontamentos em relação aos fatores do material do PLE que causaram desagradados na sala de aula.

## **5.2 Dificuldades: incompreensões e desagradados**

Nessa categoria, estão relacionadas as propostas do material do PLE que os alunos demonstraram encontrar dificuldades de compreensão para realizar. É importante destacar que certos encaminhamentos e condução das propostas também se mostraram difíceis para eles. Ponderamos que as expressões de dificuldades, incompreensões e desagradados dos alunos indicam sentimentos de incapacidade, tristeza e até mesmo vergonha. As principais dificuldades destacadas pelos alunos estão relacionadas à interpretação de texto, acompanhamento de leituras e incompreensões sobre o conteúdo de algumas propostas. Já as insatisfações se centram em torno de propostas que se mostraram desarticuladas com o contexto dos alunos.

No capítulo anterior, abordamos que houve dificuldades, por parte dos alunos, tanto para compreender o conceito de legenda quanto para escrevê-las. Ressaltamos que as legendas se mostraram atrativas pela quantidade pequena de texto, mas foi um gênero textual de difícil compreensão. Um fato curioso acerca das incompreensões dos alunos são os apontamentos em relação às dificuldades com a música “Pindorama” (Atividade 28). Apesar de essa cantiga ter sido mencionada como uma das atividades preferidas pelos alunos, muitos relataram que tiveram dificuldades para acompanhar a música no material, devido à sua extensão (a música é apresentada em duas páginas), principalmente no momento de virar a página. Houve alunos que comentaram que foi difícil “desenhar a música” e também perguntaram “o que era “Pindorama””. Muitos falaram que com a música aprenderam sobre os índios, mas não sabiam ao certo explicar o que foi aprendido exatamente. Consideramos que houve problemas de compreensão que podem estar relacionados com o conteúdo de seu texto, mas também a condução dessa proposta em sala de aula pode ter contribuído para esse fato. Reafirmamos que isso está ligado à avaliação da professora sobre o material.

Podemos ponderar que esse fato contradiz as orientações para a composição do trabalho pedagógico para o 1º ano do EF. Como vimos, os textos a serem trabalhados nessa faixa etária devem explorar em seu conteúdo elementos que possam ser discutidos e compreendidos, promovendo, assim, avanços na aprendizagem da criança. Além disso, é preciso que façam sentido para criança para que ela possa alcançar uma compreensão lógica sobre a proposta. Novamente, cabe salientar que, na perspectiva do letramento apresentada no capítulo 2, a iniciativa é a de trabalhar textos verdadeiros que possibilitam que o aluno articule o apreendido na sala de aula com sua vivência na sociedade.

Também destacamos a perspectiva do interacionismo linguístico que prevê a utilização do texto como um recurso discursivo. Um trabalho pautado na perspectiva do interacionismo linguístico assume a língua em suas diferentes condições de produção, em sua forma, contexto e aplicações concretas.

Além disso, pensando na relação discursiva, segundo Marcuschi (2003), assumir o texto como recurso discursivo significa compreender que esse texto (e/ou produção textual) se estabelece em uma situação de interação social por meio da linguagem em contextos significativos. O texto, nessas condições, concretiza-se como uma ação de ordem comunicativa, com estratégias convencionais tendo a finalidade de atingir determinados objetivos. Assim, o texto se faz nessa perspectiva como uma manifestação concreta do discurso. Temos, de acordo com essa concepção, que compreender o texto como uma

produção concreta de comunicação entre interlocutores é, da mesma forma, assumi-lo como uma unidade de sentido em que o uso real da escrita se concretiza pela interlocução.

Considerando que o Programa Ler e Escrever mantém uma continuidade no que se refere à base teórica construtivista, que vem fundamentando as políticas educacionais do estado de São Paulo desde os anos de 1980, o texto é tomado como instrumento para o trabalho com a alfabetização. Entretanto, não há um investimento na compreensão da linguagem em que o texto é utilizado como recurso discursivo nos moldes da concepção do interacionismo linguístico, base teórica a qual tomamos como referência para realizar um contraponto. Ressaltamos que os estudos centrados tanto no construtivismo quanto no interacionismo linguístico têm sua gênese em momentos históricos muito próximos, mas por interesses políticos e econômicos a base construtivista nas últimas décadas exerceu forte influência sobre as políticas educacionais.

Considerando a exploração realizada pela professora na sala pesquisada, de fato, a sua exploração fica circunscrita à exploração do texto como instrumento, visando à alfabetização – aspecto essencial evidenciado no material, que destina boa parte das atividades à escrita de palavras. Desta forma, parece que as atividades envolvendo os textos ganham o espaço para serem lidas, mas pouco discutidas, tanto em seus aspectos discursivos, como textuais.

Smolka (2008), a esse respeito, considera os elementos que estão implícitos na prática do professor. A compreensão fragmentada do professor em relação a algum conceito ou teoria influencia nos resultados em sala de aula. Por isso, podem parecer sem sentido para a criança porque acabam ficando restritos e com pouca contribuição para o processo de construção do conhecimento.

É relevante, nesse sentido, o apontado por Damis (2010), destacando que muitos profissionais da área da Educação fundamentam suas práticas e atuação baseadas em suas experiências como estudantes, ou seja, fazem uso de suas memórias de quando eram alunos. Com isso, além de uma estagnação da prática e da atuação docente, podemos perceber que o professor tende a colocar sua confiança naquilo que lhe parece “funcionar melhor”. Isso causa muitas vezes resistência ao novo. Ou seja, as possibilidades de mudanças advindas, principalmente, de estudos das últimas décadas que impulsionaram as práticas contemporâneas, soam para muitos profissionais como algo improvável e incerto. Tais profissionais reforçam a resistência ao novo e o apoio nas experiências passadas.

Cabe considerar, segundo Lelis (2010), que o agir do professor se fundamenta em síntese em sua concepção e isso está imerso em seu entendimento teórico e prático. O professor pode recorrer à teoria de forma intencionada para saber e buscar seus interesses. É

fundamental ter conhecimento prático e global, ou seja, conhecimento do contexto. É também importante ressaltar que o conhecimento prático se efetiva realmente na prática, pois é em seu cotidiano que o professor vai construindo a sua atuação, porém é preciso sempre realizar o movimento de autorreflexão. Assim sua prática pedagógica é realizada por meio de uma ação dialética.

Outro destaque dado se refere à quantidade de atividades do material. Muitos alunos, por exemplo, comentaram que o material possui “muita coisa” e, por isso, ficam muitas vezes atrasados. A maioria dos alunos relaciona a quantidade de atividade, principalmente, com as propostas que envolvem texto e leitura e maior quantidade de escrita. Como menciona uma aluna quando indica uma atividade que foi difícil: “Essa daqui porque tinha que ler muitas leituras...”. Nesse mesmo sentido, outros alunos também teceram seus comentários. Outros também mencionam que sentem dificuldades para ler e isto lhes causa certo desagrado.

A quantidade de escrita nas propostas também é destacada pelos alunos. Houve alunos que mencionaram que o que não gostaram no material foram as atividades que tiveram que escrever mais. Uma aluna também avaliou negativamente a Atividade 23 porque “demorou dois dias para fazer”.

Tais aspectos estão relacionados também com a adaptação da criança de seis anos no 1º ano do EF. Como sinaliza Rapoport et. al. (2009), esse momento é marcado muitas vezes por insegurança, ansiedade ou medo. Segundo as autoras, o ingresso no 1º do EF traz para a criança uma gama de novas situações, tais como, por exemplo, conduta do professor, conteúdos de ensino, exigências, espaço físico e temporal diferentes do que a criança estava familiarizada, rotina e convivência igualmente diferentes. No caso do estudo realizado, um fator novo para grupo foi a utilização de um material didático.

A professora da sala também considerou que esse se trata de um momento delicado na vida escolar desses alunos. Em sua entrevista, ela destacou sobre a adaptação inicial dos alunos. Pensamos, de acordo com o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004), que a entrada da criança no EF não significa uma ruptura com a EI. Devemos nos atentar, nesse sentido, às implicações das propostas tanto na aprendizagem dos alunos como no desenvolvimento infantil. Rapoport et. al. (2009) ponderam que a perspectiva da EI deve ser um norte para o planejamento das atividades do 1º ano do EF, mas não uma repetição.

É importante destacar a questão da alfabetização no 1º ano do EF. Rapoport et. al. (2009) teorizam sobre a expectativa da alfabetização, sendo esse um fator que engloba as crianças, os pais e a escola em si. Esse fator está implicado na representação social da escrita

na antiga primeira série, que agora está sendo transferida para o 1º ano do EF. É fato que o primeiro contato da criança de seis com a linguagem escrita não ocorre necessariamente na escola, porém esta historicamente é vista como tendo o papel social da instrução básica. Em se tratando do trabalho pedagógico de alfabetização no 1º ano EF, Rapoport et. al. (2009, p. 26) reafirmam a ideia de que

Investigar os usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de letramento presentes na comunidade em que a escola está inserida podem ser procedimentos relevantes para a construção da proposta de trabalho com os primeiros anos do ensino fundamental. Enfim, existe a necessidade de os professores considerarem tanto os conhecimentos trazidos pela criança como as características de seu contexto, pois ambos podem interferir no processo de adaptação.

Considerar as características do contexto dos alunos, bem como seus conhecimentos prévios significa tomá-los como referência para o trabalho com o que é novo. A possibilidade de estabelecer comparações entre o que é do universo cultural do aluno e o que faz parte de outro universo cultural pode ajudar a compreensão dos significados envolvidos no novo conhecimento. Por exemplo, com frequência, a Atividade 22 foi eleita pelos alunos como a proposta de que menos gostaram. Essa atividade traz em seu contexto a imagem de uma criança indígena em um ritual da sua tribo na qual está sendo realizada uma pintura em seu rosto com uma espécie de agulha, segundo a interpretação dos alunos. Eles questionaram que a criança da foto parece triste. Além disso, a imagem, de acordo com suas colocações, conferia a eles aflição e dor e relacionaram esse fato a uma suposta agulha que está sendo utilizada para realizar a pintura no rosto da criança. Os alunos também disseram se tratar de uma tatuagem. Consideramos que a imagem em questão traz uma situação muito diferente das experiências em que as crianças estão acostumadas; por isso, talvez o estranhamento. Além disso, a forma como a imagem se apresenta causa aversão, por sugerir sofrimento e tristeza, apesar de, segundo o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a), comunicar a ideia de uma criança se preparando para um ritual da tribo.

Consideramos que as crianças interpretaram a foto de acordo com os referenciais culturais que possuíam: atribuíram à pintura o significado de tatuagem; o fato de o instrumento utilizado na pintura parecer uma agulha; e a própria prática de uma criança se pintar desta forma. Desse modo, podemos inferir que os rituais que as crianças vivenciam em cada cultura envolvem preparações diferentes. Destacamos os aniversários, batizados, carnaval, páscoa, dia das crianças, natal, entre outros, dependendo do contexto social, cultural, histórico, religioso em que a criança está inserida.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011a) explica que se trata do povo Kaiaopó. Esse povo é famoso por conservar tradições, sendo que a prática de se pintar e se enfeitar são comuns desde criança. É importante destacar que são as mulheres da tribo que ficam responsáveis pelas pinturas realizadas a partir de linhas retas, paralelas e transversais, que simbolizam animais e plantas. A pintura é realizada com uma lasca de bambu pequena que serve como pincel. A tinta utilizada é extraída do jenipapo e do urucum. A realização dessas pinturas representa um ritual para a tribo. Nesse povo, as habitações e tarefas são divididas entre homens e mulheres e também ocorrem rituais de acordo com a idade, sendo que o nascimento do primeiro filho significa a entrada na vida adulta.

Portanto, a compreensão dos elementos envolvidos em um contexto cultural diferente do que as crianças investigadas vivenciam depende de uma série de fatores que precisariam ser previamente explorados. Pensamos que, primeiramente a criança teria que entender que se trata de um ritual, e assim estabelecer uma comparação entre os rituais que vivenciam e os rituais da tribo em questão.

Alguns alunos comentaram ainda sobre o padrão de ilustração utilizado no material. Para eles algumas imagens não são reais. Por exemplo, três alunos falaram que tiveram de desenhar “os olhinhos, a boca e mãos e pés” e outro falou que “o patinete não é igual” e também menciona que tem criança sem “olhinhos e boca”. Houve alunos que comentaram sobre as páginas que apresentam somente texto, sendo identificadas como partes do material que não gostaram.

Brandão et. al. (2009) avaliam que conhecer o grupo de alunos é fundamental para o planejamento das propostas. O professor deve pensar em recursos simbólicos que facilitem a inserção da atividade no grupo e que, além disso, complementem a proposta. Isso aguça os sentidos e a curiosidades da criança promovendo maiores possibilidades de compreensão. Está englobado nisso também a compreensão do professor para que os questionamentos e dúvidas dos alunos sejam acolhidos e considerados.

Na próxima categoria, trazemos considerações sobre os anseios de aprendizagem dos alunos. Notamos que, durante as observações e nas entrevistas, a satisfação por saber ler e escrever foram bem marcadas, sendo este um momento propício para o progresso destas competências.

### **5.3 Aprendizagem, leitura e escrita**

Consideramos que o aprendizado da leitura e da escrita é parte integrante desse momento da vivência da criança e, por isso, gera curiosidades e o desejo de adquirir essas habilidades, pois possibilitam a inserção na sociedade letrada. Mesmo que indiretamente, a criança reconhece esses valores e os prioriza nesse momento. Como já destacamos, os familiares também demonstram essa expectativa em relação à criança. Retomando Soares (1995) sobre a importância da alfabetização, destacamos que a leitura e a escrita em nossa sociedade são objetos culturais e se configuram como práticas próprias de sujeitos de uma sociedade letrada, conferindo cidadania.

Nessa categoria, destacamos os apontamentos em relação à aquisição da leitura e da escrita. Temos que a leitura e a escrita estão mais próximas do universo da criança nesse momento. Podemos dizer, a partir dos dados empíricos, que sobressaiu com frequência nas entrevistas com os alunos, também, a satisfação por saber ler e escrever. Até mesmo em sala de aula isso foi bem marcado, pois em certos momentos os alunos mencionavam que sabiam a grafia das palavras e, principalmente, que tinham certa fluência na leitura, demonstrando ser algo prazeroso.

Também relacionaram a leitura e a escrita à aprendizagem e ao conhecimento – “para ‘saber’ é preciso ficar lendo e também escrever”. É desejo das crianças nessa faixa etária saberem ler e escrever porque compreendem que isto lhes confere maior autonomia e acesso a informações que avaliam como necessárias.

Ressaltamos que a centralidade da escrita nos modos de organização e funcionamento da sociedade faz com que a criança, mesmo antes de seu ingresso na escola, esteja em contato com algumas formas de uso da escrita. Tal contexto confere à criança inquições e descobertas aliadas ao anseio de compreender, progressivamente, seu funcionamento e sua finalidade. Dessa forma, consideramos que esse aprendizado se trata de um momento rico do desenvolvimento da criança, pois promove um salto qualitativo em suas formas de pensar e agir, bem como suas relações com o mundo.

O documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009) apresenta essa ideia e traz que, além das modificações cognitivas, a aprendizagem da escrita traduz alterações na prática sociocultural da criança, sendo a nossa sociedade regida pela cultura escrita. As crianças são membros efetivos dessa sociedade, portanto a linguagem escrita lhes confere significados e sentidos. De acordo com o documento supracitado no início desse parágrafo,

ao reconhecermos a infância como uma construção social de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las [as crianças] sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação (BRASIL, 2009, p. 20).

Destacamos o momento promissor que os alunos se encontram para a aquisição dessas competências. De acordo com os estudos de Luria (1988), inicialmente, as crianças imitam o modo de escrita dos adultos, produzindo rabiscos mecânicos. O autor afirma que o momento em que a criança começa a escrever as primeiras palavras nos exercícios escolares não é, na realidade, o primeiro contato e primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo procedem dos momentos em que a criança já assimilou técnicas que preparam o caminho para a escrita, e que, portanto, facilitaram a aprendizagem, o conceito e a habilidade de escrever. Isso é o que Luria define como técnicas primitivas.

Luria (1988) elenca que, para a criança escrever ou tomar nota de algo, é preciso condições. A escrita deve ser de interesse da criança, ou seja, ela deve representar algo que seja útil, sendo um instrumento funcional. Nesse sentido, a escrita se constitui em um elemento mediador, atuando internamente no indivíduo, tendo como uma de suas funções ajudar a lembrar coisas consideradas necessárias.

Como apresentado brevemente no capítulo 2, Luria teoriza que a escrita é percebida pela criança como parte integrante do universo que a rodeia. A escrita é um objeto de conhecimento humano que exerce grande influência na cultura infantil e, do mesmo modo, é por ela também influenciada. Assim, ressaltamos que a escrita desperta o interesse da criança, desde pequena. O modo como se apropria da escrita é revelador de sua forma de se relacionar com o mundo à sua volta e o que compreende deste mundo. Consideramos que a qualidade dessas apropriações dependerá do acesso da criança à leitura e à escrita e como isso lhe é proporcionado, portanto depende grandemente da mediação realizada entre os pares e em sala de aula. Conjecturamos a partir daí, a respeito do direito da criança a esse acesso, destacando que tal questão é tematizada pelo Programa Ler e Escrever, que visa à plena alfabetização dos alunos, até os oito anos de idade, como já apresentado no capítulo 1.

Destacamos que as propostas discutidas para serem trabalhadas em sala de aula nos programas de formação de professores alfabetizadores assumidas pelos Programas apresentados no capítulo 1 centram-se na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e nos usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, essas propostas contemplam os pressupostos do letramento e da linguística. Já destacamos que o trabalho pedagógico a partir de dessa concepção é promissor e favorece múltiplas aprendizagens,

porém atentemos ao fato da forma como essas premissas são exploradas, discutidas, compreendidas e internalizadas pelo professor.

Dalben (2010) considera que muitas vezes há dificuldades para os professores efetivarem na prática os conhecimentos adquiridos. Outro agravante, nessa mesma perspectiva, é o fato de essa dificuldade do professor refletir na aprendizagem dos alunos, pois, se ele não compreendeu com precisão uma determinada concepção ou teoria, isso influi no ensino e na aprendizagem. Considerando que a leitura e a escrita se constituem na interação entre o professor e os alunos e entre os alunos em si, Smolka (2008, p. 45) afirma se tratar de um momento sublime de interlocução. A partir disso, a autora tece considerações a respeito dos aspectos desse aprendizado pela criança na escola. Em suas palavras,

a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva de conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Já destacamos a função da escola neste processo, porém é o professor o agente das relações de ensino na sala de aula. As possibilidades de interlocução e experienciação da escrita pelo aluno passam pelas escolhas, exploração, compreensão e maneira do professor priorizar e explorar os conteúdos. Porém, a forma como o professor considera e avalia seus alunos também influi no processo.

Podemos considerar, nessa perspectiva, o contexto social em que vivem os alunos. Ressaltamos a importância de a professora saber ponderar e partilhar com os alunos suas preferências, escolhas, vivências e bagagens. Como apontou Smolka (2008), a construção da escrita é uma vivência social que compreende a propriedade de se recriar conforme as proposições que o mundo ao redor proporciona.

De acordo com as possibilidades que são oferecidas aos alunos, compreendemos que terão maiores oportunidades de inferir sobre o mundo e dele apreender novas possibilidades. Os caminhos são múltiplos. O apoio do material didático pode contribuir, nesse sentido, satisfatoriamente para a aquisição da linguagem escrita, entretanto há fatores ligados a sua eficácia, como a adequação das propostas ao contexto do aluno e o professor de fato estar engajado com a proposta desse material.

Cabe salientar a própria valorização da escola como um espaço para ancorar as expectativas, vivenciar experiências e ampliar conhecimentos. Principalmente, no que diz

respeito à linguagem escrita, os alunos veem o ambiente escolar como um lugar em que a escrita se faz presente, por isso reconhecem a escola como local legítimo para o aprendizado da leitura e da escrita. Podemos dizer que essa consideração faz parte da cultura da nossa sociedade.

Tassoni (2012) em um estudo realizado sobre as significações de alunos dos anos iniciais a respeito das práticas de leitura e escrita em sala de aula revelou o grande valor atribuído pelos alunos à leitura e à escrita. Como indica a autora, os alunos expressaram que esse conhecimento é fundamental para a vida, pois promove o aprendizado de muitas coisas importantes. Além disso, reconheceram o valor social deste saber para a humanidade. Nesse sentido, os alunos entrevistados neste estudo demonstraram anseio por saber ler e escrever bem e, desse modo, valorizaram a escola como um espaço de produção desse saber e, da mesma forma, a professora como o sujeito que pode ensinar. Porém, a autora alerta que tudo isso deve ser realizado de maneira significativa mantendo de fato estreita ligação com o modo como a escrita funciona e circula na sociedade.

Nesse sentido, ressaltamos a atuação do professor, em especial a forma como ele viabiliza o ensino e promove a aprendizagem em sala de aula. Entretanto, quando nas formações e/ou momentos de discussão nas ATPC os pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização se encontram desarticulados, a compreensão do professor fica comprometida como também a condução dos conteúdos programáticos e, com isso, a prática da sala de aula acaba sendo mecânica e sem sentido para os alunos. Podemos até considerar que muitas vezes as expectativas das crianças em aprender a ler e a escrever não são concretizadas.

Destacamos a importância da apropriação tanto das propostas em si de programas educacionais com o Programa Ler e Escrever como das concepções teórico-metodológicas subjacentes a esses programas. Temos que esse fator pertence de fato à formação do professor. Entretanto, ponderamos que o trabalho coletivo da equipe escolar, neste sentido, faz diferença, pois, conjecturando com o grupo, o professor tem maiores condições de refletir sobre os desafios de sua sala de aula.

É relevante destacar, conforme Dalben (2010), que a formação docente é desafiadora e que essa tarefa acontece em um terreno denso e vulnerável. Destacamos que isso, além de contribuir para um cenário de incertezas, gera também um ambiente paradoxal. Podemos dizer que nesse ponto também residem tensões.

Destacamos que a presente dissertação procurou investigar como a professora e alunos de um 1º ano do EF compreendem o material didático do Programa Ler e Escrever. Assim, foi possível alçar inquirições de como a proposta em si do Ler e Escrever foi compreendida pelo

grupo pesquisado. Tanto os alunos como a professora demonstraram as satisfações e as insatisfações a respeito das propostas do material em sala de aula. Percebemos, dessa forma, que há aprimoramentos a se fazer, como também há desafios a serem superados. Cabe reafirmar o contexto dos alunos do 1º ano e isso deve ser levado em consideração no momento de elaboração das propostas, como também a perspectiva do professor deve ser considerada na formulação das propostas. Isto perpassa o conhecimento do grupo, a adequação das propostas e a formação do professor. Pensamos que a vivência do material didático do Programa Ler e Escrever está além dos limites da sala de aula e que essa questão passa pela condição a qual este Programa e suas propostas chegam até a escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se configurou na investigação sobre como a proposta contida no material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Na organização e análise dos dados, foi possível conhecer como as propostas desse material se concretizaram em sala de aula; como os alunos desenvolveram essas propostas e, desse modo, foi possível identificar as impressões da professora e dos alunos sobre o mesmo.

A partir da produção do material empírico que se realizou em lócus por meio de observações em sala de aula e entrevistas com os alunos e com a professora, como também a análise do material didático pesquisado, tivemos a possibilidade de compreender de forma mais profusa como a proposta do Ler e Escrever está sendo efetivada no 1º ano do EF em uma escola estadual da RMC. Com isso, avançamos na compreensão sobre a estrutura desse ano escolar, a prática pedagógica exercida pela professora e, em especial, o estudo sobre a proposta do Programa Ler e Escrever. Temos que as considerações dos alunos e da professora sobre as suas vivências em sala de aula com o referido material didático contribuíram para compreendermos melhor as relações das crianças de seis anos com as atividades de leitura e de escrita durante o processo de alfabetização, bem como ofereceram elementos para se avaliar o Programa Ler e Escrever no que se refere ao material do 1º ano, como também a sua inserção na escola.

Consideramos que os elementos que emergiram deste trabalho revelaram tanto pontos fortes como críticas à proposta do Ler e Escrever. Da mesma forma, revelaram aspectos para a reflexão sobre a formação continuada de professores. Ponderamos como o percurso do estudo já nos apontou que as práticas pedagógicas destinadas ao 1º ano do EF, por esse ano escolar ter sido implantado há pouco tempo no estado de São Paulo, merecem um olhar apurado a fim de observar quais são seus direcionamentos, limites e possibilidades.

A pesquisa nos possibilitou chamar a atenção para a forma como essas propostas são inseridas na escola e na sala de aula. O fator que predomina, nesse sentido, são as condições sob as quais o professor recebe e compreende as propostas. O atraso na chegada do material, por exemplo, certamente influencia todo o planejamento do professor e torna-se um problema em relação ao tempo destinado ao estudo, compreensão e apropriação do referido material. O atraso ainda influencia o nível de envolvimento do professor com o próprio material, que chega quando o trabalho pedagógico já está organizado e em andamento; ou influencia o

envolvimento do professor com o trabalho que antecede a chegada do material, pois se fica a espera, desenvolvendo um trabalho sem muita estruturação e planejamento, porque o material que será usado ainda não chegou. Sem dúvida é um desrespeito ao trabalho do professor.

Apontamos os investimentos que são realizados em um curto espaço de tempo, o apelo que se faz pelo “novo” e o aproveitamento e avaliação que se pode realizar de cada proposta. O Ler e Escrever foi efetivado no estado de São Paulo a partir de 2008, e em menos de cinco anos já vemos políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC serem estruturadas e viabilizadas nas escolas estaduais e municipais. Salientamos que, pelo que examinamos, a proposta do Pacto é muito similar à do Ler e Escrever no que diz respeito à sua estrutura, ações e objetivos, por exemplo, contempla a formação de professores e materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula. Ressaltamos a questão dos investimentos em novas políticas, sem, ao menos no que nos parece, uma avaliação precisa da proposta que estava vigorando até então. Dessa forma, como fica o trabalho do professor em sala, o que se deve priorizar, e a formação, qual o encaminhamento?

Antes mesmo de se avaliar a eficácia com precisão, a viabilidade das propostas, enfim o que foi próspero e o que não foi, ocorrem descontinuidades que prejudicam o andamento da prática pedagógica do professor. Destacamos que o professor muitas vezes mal se apropriou de uma determinada proposta e já chegam à escola outras propostas de formação e materiais didáticos a serem explorados em sala.

Destacamos que a alternância de políticas educacionais, por interesses políticos e econômicos, se caracteriza como uma descontinuidade para o professor, mas na verdade é uma continuidade teórica. Ressaltamos que a mesma base estrutural é mantida nessas políticas desde três décadas, porém com o *slogan* de que se trata de uma novidade. Ponderamos como isso impacta o trabalho pedagógico em sala de aula e a forma impositiva, prescritiva com que chegam à sala de aula, orientada para o fazer e pouco para o refletir sobre o fazer. Tudo isso provocando resistência.

Na escola pesquisada notamos as expressões de descontentamento da professora, suas compreensões e a imposição da utilização do material. Consideramos que o movimento de reflexão ou discussão sobre a proposta do PLE, para essa professora ou equipe escolar, ao que parece, não faz sentido. Ainda consideramos que parece não ser um momento de reflexão porque a professora demonstra resistência considerando que tem que trabalhar a partir das propostas do material.

Podemos dizer que está ocorrendo uma mera reprodução das atividades. A professora parece não refletir sobre isso porque parece não fazer sentido para a sua prática pedagógica.

Alçamos dizer que o que ocorre é muito mais uma questão de treino, do que formação. Devemos sinalizar, mais uma vez, os interesses políticos e econômicos envolvidos, principalmente na avaliação dos resultados. Aliás, há uma avaliação da proposta que contempla a alfabetização da criança ou a avaliação é para averiguar se estão seguindo os passos prescritos? As orientações das propostas parecem transparecer a ideia de que o professor não sabe realizar seu trabalho em sala de aula.

Reafirmamos a forma como o professor recebe essas propostas na escola. No caso da proposta do Ler e Escrever, é para haver encontros programados nos espaços da ATPC para a formação dos professores. Porém, afirmamos a necessidade de esses momentos se concretizarem como uma apropriação e resgate do vivenciado em sala de aula para que possa ser promovida a reflexão sobre as possibilidades, avanços e desafios da prática pedagógica.

Já apontamos que o reflexo da condição a qual essas propostas são viabilizadas na escola incide na sala de aula. Cabe, segundo a perspectiva desta pesquisa, também retratar o ponto de vista dos alunos e a apropriação deles, em especial sobre o uso desse material didático. É relevante salientarmos, nesse sentido, que, por se tratar de alunos do 1º ano, deve ser levado em conta, na estruturação dessas propostas, a especificidade da criança. Além disso, devemos levar em consideração a apresentação estética do material – o colorido, os detalhes e a nitidez dos desenhos, a opção pela foto representando o real e a apresentação dos textos escritos. Os aspectos estéticos dos materiais didáticos chamam a atenção e influem na compreensão que as crianças podem ter das propostas.

Por outro lado, os temas que são diferentes da vivência da criança – como o Projeto dos Índios do Brasil – contribuem com conhecimentos e informações que as crianças e a professora valorizam. Entretanto, se não se estabelecem relações entre o que as crianças vivenciam por meio de comparações que indicam semelhanças e diferenças, isso pode dificultar a compreensão dos alunos e gerar pouco interesse e envolvimento da criança com a proposta.

Cabe também destacar os gêneros textuais utilizados. Gêneros textuais próprios do repertório infantil, como as parlendas e músicas, podem contribuir para a aprendizagem pelo próprio interesse que despertam nos alunos. Por isso devem ser explorados, pois promovem a interação do grupo, como também podem potencializar as aprendizagens. Atentamos para o tamanho dos textos, que, nessa faixa etária, gera dificuldade para os alunos. Nesse sentido, seria importante planejar estratégias diferentes para explorar os textos mais longos, pois a pesquisa evidenciou que as crianças se envolvem com informações novas, porém as

explorações dos textos com grande volume de informações podem provocar cansaço nas crianças, ao exigirem grande tempo de atenção e concentração.

Sinalizamos, igualmente, a respeito da produção escrita, pois nem sempre um gênero textual mais favorável para o trabalho com a leitura é o mesmo que seria mais favorável para a produção de texto. Isso foi evidenciado pelo trabalho com as legendas. É importante ressaltar que a participação e a compreensão do aluno são essenciais para a condução das práticas pedagógicas. O material didático do PLE, a partir de sua base teórica, parece explorar as características do gênero textual. Ao enfatizar o texto como técnica desarticulado do seu caráter discursivo pode trazer dificuldades de compreensão por parte dos alunos.

A pesquisa apontou que são diversas as razões para que os alunos se envolvam mais ou menos com as atividades. O tema dos Projetos propostos pelo material, ora explorando a cultura infantil, ora explorando aspectos de uma cultura distante – a cultura indígena – atendeu aos interesses dos alunos, embora provocando reações diferentes. O desafio que se coloca, em nosso ponto de vista, é: Como promover a aprendizagem da leitura e da escrita para além do âmbito das informações veiculadas nos textos? Como fazer para não ficar apenas no campo das curiosidades?

Pensamos também que o conhecimento sobre como a proposta do PLE se concretizou em uma sala de aula trouxe elementos para a discussão e análise da proposta do Ler e Escrever em si. Além disso, destacamos a importância da reflexão sobre como a inserção das políticas educacionais em sala de aula é impactante para a prática pedagógica do professor; e como a análise sobre o ponto de vista dos alunos a respeito do material é importante para a compreensão sobre a viabilização das propostas. Assim sendo, as análises e contribuições realizadas podem auxiliar a reflexão do professor sobre como as políticas educacionais chegam até sala de aula, como a escola, os alunos e o professor participam desse processo e o modo como isso exerce influência sobre a prática pedagógica.

É importante destacar também que esta pesquisa se insere em um grupo que vem desenvolvendo estudos sobre o Programa Ler e Escrever em diferentes frentes. Os resultados e ponderações desta pesquisa se articulam com os das demais pesquisas do grupo e contribuem para a reflexão sobre implantação do Programa no estado de São Paulo, seus impactos e desafios.

Ainda consideramos que esta pesquisa apontou outras possibilidades de estudos a serem exploradas, como a viabilização de propostas educacionais e sua concretização na escola; a formação de professores realizada nessas propostas para a promoção da compreensão e reflexão do professor sobre as teorias subjacentes a elas; e os desdobramentos

e descontinuidades da efetivação das propostas educacionais. Essas são apenas algumas reflexões possíveis. Ponderamos que apontamentos como esses indicam que temos muito a percorrer sobre o conhecimento e reflexão das práticas pedagógicas estruturadas para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Sodré. *Dos Métodos de Alfabetização às Práticas das Professoras: um percurso a ser desvelado*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Maranhão. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2011.

ALVES, Juliane de Oliveira. *Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: recompondo trajetórias tecendo diálogos*. Mestrado Acadêmico em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Biblioteca Depositária: Bibliotecas central e setorial sala verde "Judith Cortesão". 2007.

AMARAL, Cíntia Wolf do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas*. 4ª ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

ANDRE, Tamara Cardoso. *Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica*. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2011.

ARAUJO, Jacyene Melo de Oliveira. *A Formação do Professor Alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas*. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede/UFRN. 2008.

ARGÔLO, Patrícia dos Santos. *A Inclusão de Crianças de Seis Anos no Sistema Municipal de Ensino de Salvador: Especificidades na Formação de Professores*. Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Fundação Visconde de Cairu. Biblioteca Depositária: Biblioteca Silvino Marques. 2009.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A Educação da Criança de Seis Anos. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. Ed. Avercamp, São Paulo, 2009.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores para alfabetização: avaliação de impacto do Programa Letra e Vida. In: 34ª. *Reunião Anual da Anped - Educação e Justiça Social*, 2011, Natal. Educação e Justiça Social, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

BEILLEROT, Jacky. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, Sp: Papirus, 2001. p. 71-90. (Série Prática Pedagógica).

BISOGNIN, Andrea Guida. *O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático*. Mestrado Acadêmico em

Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Biblioteca. Depositária: PUC SP. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BORDIGNON, Josiane Tomasella. *A prática de professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Biblioteca Depositária: UNESP - IB - RIO CLARO. 2009.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. Ed. Avercamp, São Paulo, 2009.

BRANDT, Ana Luisa. *Sentidos da escrita nas linguagens das crianças*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Biblioteca Depositária: UNISC. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Brasília, 2009.

BRASIL. PRÓ-LETRAMENTO. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília:, 2008. p. 6-56. (Fascículo 1: Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento.)

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 06 de fevereiro de 2006a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de Apresentação. São Paulo: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia de Orientações Metodológicas Gerais. São Paulo: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 1. Brasília: Ministério da Educação, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 2. Brasília: Ministério da Educação, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 3. Brasília: Ministério da Educação, 2001e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 1*. Brasília, DF, 2001f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília, DF, 2001g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 3. Brasília, DF, 2001h.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança?: A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Lilian Rose da Silva. *Saresp 2005: As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a Ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

CORSINO, Patrícia. As Crianças de Seis Anos e as Áreas do Conhecimento. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da*

*criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.*

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008a.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Alfabetizar Letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE. 2008b.

CURY, Elenara Ues. *A mediação docente no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS. 2007.

DALBEN, Ângela I.L.F. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In: DALBEN, Ângela ET all. *Convergências e Tensões no campo da formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. p. 166-187.

DAMIS, Olga Teixeira. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, Ângela ET all. *Convergências e Tensões no campo da formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. p. 202-218.

DANTAS, Angélica Guedes. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. Mestrado Acadêmico. Universidade de Brasília - Processos se Desenvolvimento Humano e Saúde. Biblioteca Depositária: BCE - Universidade de Brasília. 2009.

DUTRA, Erica de Faria. *A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade: percursos e procedimentos*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. 2011.

FERNANDES, J. ; TASSONI, E. C. M. Os programas de formação de professores alfabetizadores e seus impactos: um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES. In: XVII Encontro de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), 2012, Campinas - SP. Anais do XVII Encontro de Iniciação Científica, 2012. p. 1-7.

FERREIRA, Darlise Nunes. *A Alfabetização E A Implantação Do Ensino Fundamental De Nove Anos No Município de Jaguarão/RS*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário de língua portuguesa*. 8e. Positivo: Curitiba, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas: Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 102-117.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Docência em formação. Série saberes pedagógicos)
- GLORIA, Julianna Silva. *Influências e confluências do uso do suporte de escrita na alfabetização da crianças do 1º ano do primeiro ciclo*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação. 2011.
- GRANDO, Katlen Bohm. *Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das professoras*. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: PUCRS. 2011.
- HELMER, Ester Almeida. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. 2009.
- ISOTTON, Andréa Patrícia Probst. Implicações Conceituais na História da Alfabetização. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar; HOELLER, Solange A. de Oliveira (orgs.). *Alfabetização em Destaque*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- KAHHALE, Edna Maria S. Peters; PEIXOTO, Madalena Guasco; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. In: KAHHALE, Edna M. S. P.. *A diversidade da Psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-73.
- LAMY, Gersolina Antonia de Avelar. *Panorama da Alfabetização no Brasil – Uma Introdução*. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar; HOELLER, Solange A. de Oliveira (orgs.). *Alfabetização em Destaque*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- LEÃO, Debora Ortiz. *Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes*. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: Central da PUCRS. 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparin, ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas*. 4ª ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparin, ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões da pesquisa sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, Ângela ET all. *Convergências e Tensões no campo da formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. p. 188-201.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERALI, Andresa Cristina Damaceno. *É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no ensino fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT. 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis (Impresso)*, v. 10, p. 35-45, 2007.

LÓ, Judithe Eva Dupont. *Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - UCS. 2011.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A.; Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A., *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexandre Romanovich. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alex N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Seleção e apresentação José Cipolla Neto [et. al.]; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo. *Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS. 2007.

MARANGONI, Simone Teresinha Flores. *A Concepção das Professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao processo que envolve a alfabetização*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unoesc. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: professores formadores*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, n.1; dez-jul 2005-2006.

MORTATTI, Maria do Rosário (org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Cultura Acadêmica: Marília-SP, 2011a. (Oficina Universitária)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização*. In: CHAVES, marta; SETOGUTI, Ruth Izumi;VOLSI, Maria Eunice França. (Org.). *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: EDUEM, 2011b, v. 1, p. 35-60.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista *ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP, 2007. p. 155-167. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4137#>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. *Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação*: Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo. Ed. Da UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo, SP: UNESP, 2000a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, v. 52, p. 41-54, 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

MOYÁ, Dóris de Jesus Lucas. *A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Biblioteca Depositária: BCE Biblioteca Central da UEM. 2009.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *A Passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no Contexto Do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais. 2011.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. *A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Botucatu. Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. 2011a.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. *A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança*. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: PUC Minas. 2011b.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: interessa à formação de professores?. In: XVI ENDIPE, 2012, Araraquara. *E-Books do XVI ENDIPE*. Cd-rom: Junqueira&marin, 2012.

PEDRINO, Mariana Cristina. *Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. 2009.

PEDROSA, Michelha Vaz. *A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras*. Mestrado Acadêmico. Universidade Federal de Viçosa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Viçosa – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

RAMOS, Hellen Elizabeth. *Concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Biblioteca Depositária: PUC-Campinas. 2011.

RANIRO, Caroline. *Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras*. Mestrado Acadêmico em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2009.

RAPOPORT, Adrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (orgs.). *A criança de 6 anos no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças?: Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado). UFSC, 1999. (Série tese n.2).

RONSONI, Marcelo Luis. *O Ensino Fundamental no limiar de 2010: Repercussões da Lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Depositária: Central e Setorial. 2011.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). *Série-Estudos* (PPGE-UCDB), Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SANTOS, Tatiana Cristina; SOFIATO, Cássia G.; TASSONI, E. Cristina Martins. A aquisição da linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões da prática docente. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas-SP. Anais do XVI ENDIPE, 2012.

SANTOS, Tatiana Crsitina; ANDRIETTA, Tatiane Cristina Moreira; GUIDI, Fernanda Cristina Lombardi. Práticas Pedagógicas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um olhar a partir do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas. In: EDUCASUL 2010 Lugares e Desafios da Docência na Educação Básica, 2010, Florianópolis/SC. Anais EducaSul 2010, 2010. p. 1-12.

SANTOS, Tatiana Cristina; ROCHA, Maria Silvia P. Moura Librandi. As relações entre famílias e professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental: a avaliação em foco na EMEF Prof. Newton Oppermann. In: XIV Encontro de Iniciação Científica, 2009. XIV Encontro de Iniciação Científica, 2009. p. 1-6

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano*. SEE, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy el. al.. 2ed. São Paulo: FDE, 2011a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: coletânea de atividades – 1º ano*. SEE, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy; Milou Sequera; Marisa Garcia. 2ed. São Paulo: FDE, 2011b

SÃO PAULO. *Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos*, 2009. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br>.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução SE 96*, de 23-12-2008. 2008.

SÃO PAULO. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. *Comunicado da SE (Secretaria Estadual de São Paulo)* de 19.12.2007, publicado em: 21 Dez. de 2007, 2007a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução SE 86*, de 19-12-2007. 2007b.

SARAMAGO, Michelle Pinheiro de Abreu. *Análise da narrativa oral em Crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Gonçalo*. Mestrado Profissional. Universidade Veiga de Almeida. Biblioteca Depositária: Maria Anunciação Almeida De Carvalho. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, Suzana. *Um olhar sobre o Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação. 2009.

SILVA, Rosita Mattos. “*As histórias da gente que cabem num livro*” - *Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRJ. 2011.

SILVA, Luciliana de Oliveira Barros da. *Saberes Docentes, Alfabetização, Respeito À Infância: a criança de 6 Anos no Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Zila Mamede, Biblioteca Digital/UFRN. 2010.

SILVA, Danitza Dianderas da. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção passando a limpo)

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda Becker. *Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, 1995.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. *Nas entrelinhas da prática docente: a perspectiva de qualidade da alfabetização e do letramento na infância*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede. 2008.

SOUZA, Barbara Sabrina Araujo de. *As práticas de Leitura e Escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE. 2011a.

SOUZA, Fernanda Amaral de. *Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais. 2011b.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. *As Práticas de Alfabetização de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES. 2010.

SOUZA, Cleyde Nunes Leite. *Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento Humano: um estudo de caso*. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas PUC-Goiás. 2009.

SOUZA, Ligia Maria Santos de. *Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Zila Mamede, Biblioteca Digital de Dissertações. 2007.

STOLF, Jociane. *Práticas Sociais de Leitura e Escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga. 2010.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira. *Alfabetizar, Letrar - Práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. 2010.

TASSONI, E. Cristina Martins. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 27, p. 191-209, jan./abr. 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época; v. 47)

THOMÉ, Andrea Cristine Mesquita Bergamasco. *Ensino Fundamental de Nove Anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores*. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus de Ribeirão Preto. 2011.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Amigos ou Inimigos na Escola? A relação entre pares e o trabalho com a amizade na escola. In: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T. P. (org). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. Coleção Práxis Educação. São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp, 2012. p.39-59.

VALIENGO, Amanda. *Programas de formação de alfabetizadores em Portugal no Brasil: representação de professores*. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP: Marília, São Paulo, 2012.

VARGAS, Jamily Charao. *Professoras Alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Depositária: Central e Setorial. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelím. Observação na escola. In: VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 73-103. (Série Pesquisa em Educação v. 5).

VIÉGAS, Lilian Mara Dela Cruz. *Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita*. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS. 2007.

VIGOTSKI (DOSSIÊ). *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 675-779.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, Telma. (com Ana Sanchez) *O dialogo entre o ensino e aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo, SP: Ática, 2009. (Palavra de Professor)

#### **Sites:**

<http://portal.mec.gov.br/index.php>

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>

<http://www.educacao.sp.gov.br/>

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida>

<http://saresp.fde.sp.gov.br>

# **ANEXOS**

**Anexo A: Roteiro de Observação**

<b><u>FICHA DE OBSERVAÇÃO</u></b>	
Pesquisadora: <b>Nome da escola:</b> _____ <b>Nome da professora:</b> _____ <b>Turma:</b> 1º ano <b>Turno:</b> Manhã <b>Carga Horária de observação:</b> 2 x na semana As observações a seguir foram realizadas no dia:    /    /    . <b>Materiais Didáticos Observados:</b> Ler e Escrever – Coletânea de Atividades 1º ano do Ensino Fundamental, Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador - 1º ano, e Livro de Textos do Aluno <b>Objetivo Central das Observações:</b> identificar como o se concretiza o uso do material pesquisado em sala de aula; e observar a compreensão dos alunos sobre as atividades contidas nas propostas do material.	
<b><u>Desenvolvimento da Atividade</u></b>	
Atividade Observada:	
Forma de Apresentação:	
Estratégias utilizadas pela professora:	Mediação:
Exploração:	

<u>Alunos</u>	
Modo de <i>se comportar e realizar</i> a atividade proposta:	
Compreensão:	Dúvidas, apontamentos, dificuldades e comentários:
Reações, manifestações e participações:	
Comportamentos frente ao material (relação):	
Outras informações relevantes:	

## **Anexo B: Roteiro para entrevista com os alunos**

### **Para as entrevistas com as crianças:**

- 1) Contextualizar a pesquisa; criar um ambiente para a entrevista e deixar os alunos “à vontade” para evitar constrangimentos e para que possam se expressar livremente;
- 2) Apresentar a personagem e o enredo da entrevista;
- 3) Conhecer o contexto escolar anterior, mais precisamente saber se houve algum contato com outro material didático;
- 4) Questionar sobre a entrada na escola pesquisada: O que encontraram de diferente;
- 5) Introduzir o Ler e Escrever: percepção sobre seu(s) intuito(s);
- 6) Instigar sobre o que gostam no livro e o que não gostam;
- 7) Escolher atividades para apontamentos, sobre: apresentação, organização e conteúdo;
- 8) Pedir que indiquem elementos que não poderiam faltar no material (ou que excluiriam);
- 9) Observar a percepção visual sobre o material (cores, imagens, tamanho das letras, entre outros);
- 10) Explorar livremente: O que querem dizer sobre o Ler e Escrever;
- 11) Mostrar e/ou explicar uma atividade para a personagem;
- 12) Demonstrar o manuseio procurando uma página atividade;
- 13) Solicitar que explicitem o que aprenderam com este material didático;
- 14) Registro fotográfico.

### **Algumas Instruções:**

- \* Fazer combinados antes de começar a entrevista
- \* Exemplificar
- \* Fazer referência à personagem

## Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Prezado (a) Responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_,

A pesquisa intitulada “**O Programa Ler e Escrever e a compreensão de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental**” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Tatiana Cristina dos Santos, aluna do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**. O objetivo da pesquisa é *investigar como os alunos de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental significam as propostas contidas no material didático do Programa Ler e Escrever*. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá o aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, principalmente em relação à proposta didática do Programa Ler e Escrever no que se refere à compreensão de seus princípios teóricos e metodológicos, assim como, em especial, a perspectiva do aluno sobre o material.

O envolvimento do aluno nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do estudo poderá ser solicitada, em qualquer momento. Ressalto que a participação do aluno será por meio de entrevista videogravada. Informo ainda que este termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Notifico também que o aluno será entrevistado no âmbito da própria escola e que houve um período prévio de observação em sala de aula mediante a autorização da direção escolar. As entrevistas serão realizadas após este período de observação. Assim sendo, as entrevistas serão realizadas em duplas ou trios de alunos. Neste momento os alunos proferirão suas opiniões, revelando a forma como se relacionam com o material didático pesquisado.

Cabe informar que o projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Estou à disposição para qualquer dúvida e esclarecimentos.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participação do aluno no projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo (após a linha tracejada).

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) pesquisador(a) responsável

Telefone de contato (0xx19) 3343-6777 - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)  
(0xx19) 3343-7409 – Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

-----  
Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações prestadas por \_\_\_\_\_ (nome do aluno(a)) sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Grau de parentesco com o aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo D: Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

### PROJETO DE PESQUISA

Título: O Programa Ler e Escrever e as Impressões de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

**Área Temática:**

Pesquisador: Tatiana Cristina dos Santos

Versão: 2

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

CAAE: 02786312.1.0000.5481

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 72199

Data da Relatoria: 10/08/2012

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa tem por escopo principal analisar o material didático pedagógico desenvolvido pelo Programa Ler e Escrever para o trabalho pedagógico de alfabetização em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, assim como também visa estudar as manifestações dos alunos deste período escolar a respeito do material e de suas atividades. Justifica-se a escolha pelo 1º ano por ser um ano escolar peculiar, de acordo com a recente ampliação do Ensino Fundamental e a inclusão de um novo ano escolar no início da escolarização básica.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a concepção de alfabetização abordada no material didático do Ler e Escrever do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como investigar como os alunos deste ano, de uma escola estadual da Região Metropolitana de Campinas, se relacionam com esta proposta pedagógica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora afirma que a realização da pesquisa não oferece riscos para os sujeitos em espécie alguma e nem possui o caráter de interferir no ensino e aprendizagem dos mesmos. Também, não são indicados riscos que levem à interrupção ou encerramento do estudo, tendo em vista que há o consentimento prévio da direção responsável pela instituição campo onde se realizará o estudo e que serão obtidos previamente os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos alunos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Resta dúvida ainda quanto a dois aspectos:

1. Se o material gravado pode ser arquivado no Grupo de pesquisa ou deveria ser destruído
2. Se a Observação Participante pode ser realizada antes mesmo da aprovação do Comitê de Ética, pois no cronograma ela já teria se iniciado no último dia 01/08/2012

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatório estão completos e estão de acordo com o exigido pelo CEP.

**Recomendações:**

Recomenda-se a correção gramatical no TCLE, em especial, o ajuste nos tempos verbais das seguintes frases: "(...) Informamos ainda que houve um período prévio de observação em sala de aula autorizado pela direção da escola. As entrevistas serão realizadas após este período de observação e explorarão as impressões dos alunos sobre o material didático do Programa Ler e Escrever." Se as entrevistas serão realizadas, não "houve um período prévio" e sim "haverá um período prévio".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Caso não haja problemas quanto aos dois aspectos relacionados em "Comentários e Considerações a pesquisa", apontados anteriormente, conclui que é possível aprovar o projeto, com a recomendação desta pequena correção no TCLE, pois a pesquisadora atendeu as demais solicitações e pendências apontadas no parecer anterior.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 12 de Agosto de 2012

Assinado por:  
CARLOS ALBERTO ZANOTTI

**Anexo E: Roteiro da Entrevista com a Professora**

- 1) Implementação do Programa Ler e Escrever em sala de aula
- 2) Trabalho com Alfabetização e o Material
- 3) Apropriação da proposta do Ler e Escrever
- 4) Uso do Material – retorno, compreensão e desempenho dos alunos
- 5) Desenvolvimento da proposta
- 6) Atividades complementares
- 7) Opinião sobre a Proposta do Material