

# **COMO ALFABETIZADORAS FABRICAM OS SABERES PRÁTICOS E TEÓRICOS NA SALA DE AULA E O QUE SEUS ALUNOS APRENDEM?**

**CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira\*** – UFPE

**GT-10:** Alfabetização, Leitura e Escrita

**Agência Financiadora:** CAPES

## **INTRODUÇÃO**

Tardif (2002), ao situar a questão dos saberes na profissão docente, procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para isso, destaca que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares da escola.” (p.11).

Assim, o autor sugere que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. Em função disso, não podemos tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas. Porque os docentes não são apenas técnicos executores, tomam decisões sobre suas ações. Escolhem teorias, juntam teorias específicas com suas crenças particulares, são pessoas e refletem sobre suas ações. Aplicam (teorias, propostas didáticas), porque tomam decisões.

Se, por um lado, é preciso compreender que o saber científico serve para o professor direcionar sua prática e refletir sobre a mesma, criando situações didáticas para o ensino, por outro lado, em momentos específicos, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que tomarão as decisões que acharem mais convenientes e para isso se apoiarão nas experiências vividas, “fabricando” novas teorias para aquela situação específica. De acordo com Ferreira (2005) “...Dentro e fora das unidades escolares, existe uma forma de pensar que não valoriza, ou coloca em segundo plano, o que é pensado e realizado pelos professores no seu cotidiano” (p. 73).

---

\* Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL.

Este artigo originou-se da dissertação do Mestrado defendida na UFPE, sob orientação do Prof. Dr. Artur Gomes de Morais.

Julgando que é preciso desconstruir a antiga concepção de prática docente a serviço das técnicas e dos métodos de ensinar, nossa pesquisa teve como objetivo investigar as concepções e práticas de alfabetização de professoras da rede pública municipal de Recife.

Sabemos que, com a introdução, na década de 1980, dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) sobre a Psicogênese da Língua escrita, abriram-se novas perspectivas para o ensino da notação alfabética. Em oposição à visão empirista e aos antigos métodos de alfabetização, Ferreiro (1985) defende uma concepção da escrita como representação da linguagem, processo no qual a criança tem que compreender duas questões básicas: o que a escrita nota (ou ‘representa’, ‘grafa’) e como a escrita cria essas notações (ou ‘representações’). O impacto de tais formulações teóricas, no campo da alfabetização, tem sido conturbado, já que uma teoria de aprendizagem não pode ser confundida com uma proposta de ensino (CHARTIER, 2007).

Na segunda metade da década de 1980, sob a influência de determinadas disciplinas lingüísticas, ao professor foi também sugerido que circulem, dentro da escola, os gêneros textuais que estão presentes no mundo e, para isso, passou-se a defender que sejam criadas situações de ensino com práticas reais de leitura e produção de textos. Progressivamente, as preocupações acerca da alfabetização começaram a voltar-se para um novo conceito, o de “letramento”, definido por Soares (2002, p.18), como “, 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 conseqüência de ter se apropriado da escrita”.

Na perspectiva do letramento, não basta o indivíduo aprender a ler e escrever. Ele precisa apropriar-se da leitura e da escrita e fazer uso real destas. Assim, *Alfabetização* e *Letramento* passaram a ser concebidos como fenômenos distintos. Desta forma, a partir da identificação e consolidação desse “novo” fenômeno, se passou a não apenas medir a capacidade do indivíduo ler e escrever, mas o domínio da leitura e da escrita enquanto práticas contextualizadas.

Ainda segundo esta autora (SOARES, 2004), a mistura desses dois conceitos vem trazendo uma “perda de especificidade”, o que ela chama “desinvenção da alfabetização”, no que diz respeito ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) e, conseqüentemente, da aprendizagem pelos alunos.

Diante dessa problemática, muitos educandos terminam o ensino fundamental sem ter se apropriado da leitura e da escrita. As causas desse fenômeno podem estar ligadas, conforme Soares (2004), à falta de “especificidade do processo de alfabetização”, ao sistema de ciclos e ao princípio da progressão continuada. Um outro ponto é o da mudança de paradigmas, a partir dos estudos sobre construtivismo e sócio-construtivismo. Em virtude de tais discussões, passou a haver, em distintos locais, um incentivo da leitura e da escrita, sem priorizar-se o aprendizado da notação escrita. As crianças, segundo a referida autora, “estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, o que parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento anterior a ele”. (p.11). Entretanto, isso não deveria acontecer e o ideal seria ler e escrever nos contextos das práticas de leitura e escrita, “*Alfabetizar Letrando*”.

Diante de tudo que foi explicitado, é interessante nos questionarmos sobre como essas mudanças teóricas, presentes em estudos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem, vêm repercutindo na prática do professor alfabetizador.

Em uma pesquisa sobre práticas de alfabetização, Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) acompanharam nove professoras de alfabetização (1º ano do primeiro ciclo) da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, a fim de analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita vêm se caracterizado atualmente, na perspectiva da alfabetização, tomando como eixo de investigação a “fabricação” do cotidiano escolar pelas professoras alfabetizadoras. Após as observações, categorizaram as práticas das docentes em três tipos: *sistemáticas* (as que apresentaram, em todos os dias observados, atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética); *intermediárias* (as práticas que equilibravam as atividades de leitura e produção de textos com as de apropriação do SEA) e *assistemáticas* (que priorizavam as atividades de leitura e produção de textos e contemplavam muito pouco atividades relacionadas à apropriação do SEA). Os resultados mostraram que as práticas das professoras relacionavam-se às suas experiências de formação, a uma determinada maneira de entender o processo de alfabetização e às suas histórias de vida. Das nove docentes observadas, apenas quatro se encaixavam na categoria de ensino sistemático de alfabetização. Além disso, os autores também constataram que a maioria das professoras não utilizavam o livro didático adotado pela rede, por acreditar que o mesmo não seria adequado para alfabetizar seus alunos.

Um outro ponto que preocupava bastante os professores é a questão de como trabalhar no novo sistema de regime ciclado. Oliveira (2006) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do SEA no contexto das mudanças teóricas e da implantação do Sistema de Ciclos na rede municipal de Recife. Para isso, ela analisou práticas de ensino e de avaliação, empregando entrevistas focais com nove professoras de três escolas daquela rede de ensino e analisou os diários de classe das mestras. Seus achados apontaram que no 1º ciclo, sete das nove professoras afirmaram priorizar atividades partindo sempre do ensino do texto e, dessas sete, duas partiam do texto, para depois trabalhar as palavras, dentro deste. Por outro lado, o ensino de produção de textos ocorreu apenas na prática de quatro professoras. Desta forma, a autora identificou que as professoras do primeiro ano do ciclo inicial preocupavam-se mais com as atividades de apropriação do sistema de escrita que com a produção de textos, esta parecia ser adiada para anos posteriores. Entretanto, nos outros anos do primeiro ciclo, as professoras também realizavam atividades envolvendo a apropriação do sistema alfabético, tendo em vista que muitos alunos ainda não tinham dominado os seus princípios.

De um lado, temos “novas teorias”, sem derivar, necessariamente, uma proposta metodológica; do outro, “antigos métodos de alfabetização”, pautados em teorias associacionistas de aprendizagem. Na atual conjuntura, faz-se necessário pensar em programas que discutam as práticas de alfabetização, tentando compreender que táticas os professores utilizam em sala e se essas táticas permitem aos alunos, no final desse processo, terem se apropriado dos princípios do SEA. Para isto, nos propusemos a investigar as concepções e práticas de alfabetização de professoras do 1º ano do 1º ciclo e sua apropriação das inovações surgidas no campo da alfabetização, a partir da década de 1980. Especificamente, nos interessava identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam para que seus alunos se apropriassem do SEA e avaliar os desempenhos das crianças quanto ao domínio da escrita (notação alfabética, habilidades de leitura) e sua possível relação com o tipo de ensino recebido.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida com duas professoras do 1º ano do 1º ciclo, na rede municipal de Recife, no ano de 2007. Selecionamos uma docente (“professora 1”) que utilizava princípios de um método mais convencional (fônico), priorizando um ensino sistemático das correspondências grafofônicas, mas desenvolvendo, ainda, práticas de

leitura e produção de textos. A segunda docente (“professora 2”) também realizava um trabalho envolvendo a leitura e sistematizava o ensino do SEA levando os alunos a refletir sobre palavras, pensando em seus segmentos orais e sonoros. Além de terem práticas distintas, as duas profissionais foram escolhidas por serem consideradas boas alfabetizadoras, nas escolas onde atuavam.

A **Professora 1** tinha oito anos de experiência de magistério, e trabalhava apenas no turno da manhã, ensinando crianças do 1º ano do 1º ciclo. Era graduada em Economia, e tinha feito um curso de magistério a distância e um curso de especialização em Educação Infantil. Por conta própria, passou a adotar, na sua prática de alfabetização, algumas atividades do livro didático “Casinha Feliz”, que utiliza o “método fônico” de alfabetização. Entretanto, realizava outras atividades que iam muito além do proposto naquele livro.

Uso o ‘Casinha Feliz’ e também outros livros. O ‘Casinha Feliz’ é muito lúdico. A forma como vai introduzindo as letras é muito interessante. Os meninos pegam esse método muito fácil. Eu uso algumas coisas do método fônico. A forma como introduz as letras. Mas, esse livro traz muito texto cartilhado, por isso, utilizo muitos textos da ‘Arca de Noé’, receitas, parlendas e também trabalho muito com a cantiga de roda, porque as crianças adoram.

A **professora 2** tinha 20 anos de experiência no magistério, ensinava no 1º ano do 1º ciclo, no horário da tarde e era coordenadora do Ensino Fundamental 1, no turno da manhã, em uma escola particular. No ensino médio, ela tinha cursado magistério e era graduada em Pedagogia. Também trabalhava como formadora de professores, na área de Matemática. Durante a entrevista inicial, revelou:

Faço leitura diariamente com meus alunos, realizo atividades de consciência fonológica, que trabalham a rima e a aliteração. Faço uma reflexão da palavra. Essas atividades partem ou de um texto, ou de situações que aparecem em sala de aula... alguma discussão sobre determinada palavra, que eu passo para refletir. Faço muito esse trabalho de reflexão, da aliteração: pegar a sílaba inicial, ou de rima, pegar a sílaba final. E daí [ver] que outras palavras são parecidas com essa.

A comparação de turmas de “alfabetização” permitiu contrastar professoras com metodologias diferentes. E, a partir desse contraste, ver a singularidade de cada uma. Para isto, utilizamos três procedimentos metodológicos:

a) *Entrevista semi-estruturada*, no início e final do ano, a fim de examinar quais concepções permeavam as práticas docentes e quais atividades consideravam essenciais

no processo de alfabetização. Também realizamos mini-entrevistas durante todas as observações, a fim de compreender por que a professora realizou determinada atividade, por que ela agiu de tal forma, no intuito de esclarecer as situações observadas;

b) *Observações participantes* das aulas ministradas pelas professoras (23 observações em cada turma), com o objetivo analisar o ensino voltado à apropriação do SEA, no início, no meio e no final do ano letivo.

c) *Aplicação de Sondagens com os alunos*, que também aconteceu no início, no meio e no final do ano. As crianças, nesses momentos, foram solicitadas a fazer 6 tarefas envolvendo diferentes habilidades. Realizamos, inicialmente, um “ditado de palavras”, a fim de avaliar as hipóteses de escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1984). Em seguida, fizemos uma atividade de “leitura de palavras”, escolhidas de modo que começassem e terminassem com o mesmo som, ou que ora começassem ou terminassem de forma igual, a fim de reduzir o uso de pistas de memória, pelos alunos. Eles também foram solicitados a responder três tarefas de “consciência fonológica” (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e produção de palavras maiores), a fim de identificar a evolução dos alunos nessa competência metalingüística (MORAIS, 2006). Por fim, aplicamos uma tarefa de compreensão leitora, com o objetivo de identificar se as crianças já conseguiam ler e compreender um pequeno texto. Optamos pelo gênero reportagem e construímos quatro questões com itens de múltipla escolha.

## **ALGUNS RESULTADOS**

A partir da análise da prática das professoras percebemos algumas posturas pedagógicas similares e divergentes.

A *rotina* das duas professoras iniciava-se com a escrita do *roteiro*, do *calendário*, a *chamada na caderneta* e a *contagem dos alunos*. Entretanto, a professora 2, em algumas aulas, aproveitava para escrever no quadro o nome dos alunos que faltaram, bem como refletia com eles sobre a escrita desses nomes. Além disso, em algumas observações, aproveitou para refletir sobre a escrita de alguns meses do ano. Parecia haver uma maior preocupação da professora 2 em aproveitar situações do cotidiano da sala para refletir com os alunos sobre as partes que compõem as palavras. No caso da professora 1, esse tipo de análise era realizado apenas nos momentos que a docente tinha reservado para esse fim. Com relação à escrita do roteiro, a professora 1, no segundo semestre, não o utilizou com tanta frequência.

Outras práticas comuns às duas professoras eram as proposições da ficha de atividade no primeiro horário e da tarefa de matemática, no segundo, assim como, as duas, em algumas atividades, faziam a correção coletiva no quadro e realizavam atividades envolvendo leitura. A professora 2 lia diariamente para os alunos e a professora 1, não teve essa prática em apenas quatro observações. Entretanto, os objetivos para a leitura eram distintos, como analisaremos posteriormente.

Quanto ao uso do livro didático, a turma 1 fez atividades com o mesmo durante todo o ano, principalmente no segundo semestre, a turma 2 não o utilizou, pois este não chegou à escola. Na turma 1, alguns jogos de apropriação do SEA (bingo de nomes, jogo da forca, jogo do bate palmas, jogos de leitura) foram propostos durante as aulas; já a professora 2 tinha como prática, sempre no final da aula, entregar quebra-cabeças e dominós para os alunos jogarem livremente até a hora da saída.

No primeiro olhar sobre a rotina das professoras, parecia que elas tinham práticas bem parecidas. Contudo, à medida que nos aprofundamos nas observações, analisando o “miudinho” da sala de aula, percebemos posturas bem diferentes.

Com relação à organização da turma para realização das atividades, a professora 1 não tinha como prática dividir os alunos em grupos. Ela também realizou poucas atividades, individualmente. A maioria das atividades propostas em sala era realizada coletivamente ou era dado um tempo para as crianças fazerem e depois havia a correção no grande grupo, ou ela passava nos pequenos grupos para auxiliar os alunos.

Já a professora 2 propunha diferentes estratégias ao longo do dia, para realização das atividades: organizava os alunos individualmente, em dupla, em grupo, de acordo com as hipóteses de escrita ou do tipo de atividade. Se fosse uma atividade de desenho, os alunos sentavam onde queriam, mas se o exercício era de reflexão sobre a escrita, ela os organizava de acordo com os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1984) e afirmava *ter o cuidado de não mesclar muito as hipóteses em um mesmo grupo*. Ela costumava colocar, juntos, alunos com hipóteses de escrita que se aproximavam, para *não correr o risco de uma criança fazer pelo grupo*. Também fazia a correção coletiva, como a professora 1, mas a estratégia utilizada era um pouco diferente: ela convidava alguns alunos para realizar a atividade novamente no quadro e, a partir da resposta dada, refletia com o grande grupo.

No que diz respeito à proposição simultânea de atividades diferenciadas, para alunos com diferentes níveis de aprendizado, as duas professoras tinham esse tipo de

preocupação, mas a professora 2 o fazia com mais frequência, talvez pela forma como organizava a turma, ou pelo nível em que se encontravam os alunos.

Vale ressaltar, que os perfis de entrada dos alunos das duas turmas eram bem distintos. A turma 1 iniciou o ano com muitas crianças na hipótese pré-silábica, enquanto na turma 2 havia crianças com diferentes hipóteses. Sendo assim, a professora 1, para adaptar as atividades e atender aos diferentes níveis, retirava ou acrescentava alguns exercícios das fichas. Já a professora 2 sugeria a mesma atividade com auxílios diferentes. Por exemplo, se propusesse uma cruzadinha, entregava aos pré-silábicos e silábicos o “banco de palavras”, enquanto os silábico-alfabéticos e alfabéticos poderiam consultá-lo, apenas ao final, para fazer auto-avaliação.

Outro ponto a ser destacado, na prática dessas professoras, era como elas conduziam as atividades em sala. As duas, ao propor alguma atividade de apropriação do SEA, na maioria das vezes, partiam da leitura de um texto. O que diferenciava suas práticas era a forma como tratavam as unidades do texto (palavra, sílaba, letra).

A professora 1 utilizava de diferentes artifícios para refletir sobre as partes que compõem a palavra. Algumas vezes, escolhia uma palavra do texto lido em sala e solicitava aos alunos que contassem as letras da palavra, as sílabas, que dissessem outras palavras que começavam com aquela letra. Outras vezes, refletia sobre a sílaba inicial da palavra escolhida, escrevendo os “padrões silábicos”, e identificava as consoantes e vogais. Em outros momentos, pedia aos alunos que falassem palavras começadas com a sílaba x. Entretanto, essas reflexões eram feitas quase que exclusivamente na modalidade oral.

Ao refletir sobre a letra, a professora fazia alusão ao som, pronunciava o fonema para turma e, como se apoiava na proposta do “Casinha Feliz”, falava o nome dos personagens que apareciam no livro. Por exemplo, o “co-co” fazia menção à letra C. Quanto ao uso desse instrumento didático, a docente nos revelou: “Eu trabalho o Casinha Feliz para o conhecimento dos nomes das letras. Porque quando eu pergunto que letra é essa, eles não sabem, mas quando eu digo é o ajudante do papai... Eles dizem logo que é a letra P. É um método bem fônico”.

Quando a atividade era proposta por escrito, muitas dessas reflexões sobre as unidades que compõem palavra quase não eram indicadas na ficha e o que aparecia com mais frequência era a *cópia e a leitura de palavras*. Contudo, à medida que a professora realizava a correção coletiva, não se limitava à atividade em si, voltava, então, a analisar as partes da palavra, juntamente com as crianças. Apesar de, oralmente, *contar letras e*

*sílabas de palavras, identificar letras e sílabas de palavras, partir palavras em letras sílabas*, raramente era feito um trabalho de reflexão sobre as similaridades das partes escritas das palavras..

A professora 2 também realizou um ensino sistemático envolvendo os princípios do SEA. Ao refletir sobre as partes que compõem as palavras, usava principalmente exercícios que envolviam *a identificação de letra na palavra, na posição inicial ou final*. Por outro lado, ela nunca fazia menção a “vogal” ou “consoante”, sempre solicitava ao aluno *a identificação da letra x*, e nos explicou:

(...) se eu for determinar para ele que A,E,I,O,U são vogais, eu estou passando um conceito errado para a criança. O A, E,I, O, U, como as outras consoantes, são letras que a gente utiliza para escrever palavras na nossa língua e as vogais não são cinco. Elas são muito mais do que cinco vogais. Então eu preferi usar a nomenclatura letra e eles perceberem que aquelas letras, que eu não chamei muito atenção, mas eles percebem, são letras que aparecem na palavra.

Talvez, o trabalho pouco sistemático com a sílaba, esteja relacionado à fabricação dos saberes dessa professora (2) sobre as novas teorias, o receio de ser rotulada como “tradicional”. Ela sempre explicava que o ensino que estava realizando não remetia aos “antigos métodos”.

Outro aspecto a ser destacado é que, assim como a professora 1, boa parte das atividades desenvolvidas pela professora 2, envolvendo a sistematização das unidades menores que a palavra, eram realizadas oralmente. Contudo, ela realizou mais vezes atividades envolvendo *a partição de palavras em sílabas* e refletiu bem mais sobre os segmentos sonoros da palavra: identificando rimas e aliterações, comparando palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais/diferentes e produzindo rimas e aliterações. Diferentemente da outra docente, a professora 2 comparou palavras quanto ao número de sílabas e letras. Cabe ressaltar que, em diferentes ocasiões, essas análises orais, eram sistematizadas pela professora no quadro, ou seja, ela escrevia a palavra que estava sendo analisada, marcava as partes dessa palavra com cores diferentes e, se solicitasse aos alunos que dissessem outras palavras que rimassem ou começassem como aquela, as escrevia no quadro. Em alguns momentos escrevia essas palavras juntamente com os alunos, destacando as partes que começavam ou terminavam igual.

É interessante observar que enquanto a professora 1 priorizava, em suas atividades, *a leitura e cópia de palavras*, a professora 2 propunha exercícios de *leitura de palavras e escrita de novas palavras*. Essa última docente solicitou, em algumas

aulas, que os alunos escrevessem “do jeito que sabiam” e depois fazia a correção coletiva no quadro ou nos pequenos grupos. Propunha essa escrita espontânea, com o objetivo de verificar em qual hipótese de escrita os alunos se encontravam, ou para fazer alguma intervenção, a fim confrontar o produto da criança com a grafia convencional da mesma palavra e promover um conflito que pudesse auxiliá-lo a avançar. A professora 1 raramente solicitava que os alunos escrevessem do jeito que sabiam e, quando isso acontecia, era também para verificar em qual hipótese de escrita os alunos se encontravam.

A leitura foi freqüente na prática das duas professoras. No começo do primeiro semestre, a professora 1, leu alguns contos e aproveitou para realizar *a interpretação e reconstituição do texto*. Já na *hora da leitura*, ela lia textos para os alunos e eles acompanhavam. Os textos lidos eram curtos: músicas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, parlendas. Depois de lidos, atividades de apropriação do SEA eram realizadas com base neles. Também foram trabalhados alguns gêneros, como a receita, a bula, o texto informativo. A professora disse que lia, na sala de aula:

Para eles entenderem um texto quando fossem ler, para entender os personagens, a construção mesmo textual, os interlocutores do texto, da história. Eu sempre gosto de falar a função. Para que serve? Se é para o lazer, para aprendizagem, para informação.

[explicando por que lia músicas e poemas]...Porque são gêneros que agradam muito as crianças. O poema trabalha muito com rima e até algumas músicas. E as cantigas é um gênero que eles gostam, de ter um lado de trabalhar o corpo, melodia.

Outra atividade desenvolvida pela professora, no fim do segundo semestre, foi a *leitura individual*. Alguns textos, que eram trabalhados em sala, eram colados no caderno, ou distribuídos para as crianças treinarem a leitura em casa. Assim, no início da aula a professora convidava alguns alunos para realizar a leitura. Segundo ela: “Essa leitura era para todos os alunos. Para que eles consigam ler e os que não sabem também. Os que não sabem eu vou ajudando a ler as palavras. Eles gostam muito. Sempre faço no início da aula. Por isso, peço para eles treinarem a leitura em casa”.

Já a professora 2 lia diariamente para os alunos, na maioria das vezes no início das aulas. Ela também lia textos e os alunos iam acompanhando, ou complementando e nos explicou:

Eu leio muito em sala de aula! Não é que a atividade de leitura vá garantir a apropriação do Sistema, mas o fato de você ler bastante, em sala de aula, leva essa criança a ter interesse na aprendizagem da leitura e da escrita. Eu acho que uma das coisas importantes é levar ela a ter interesse .

Pudemos identificar quatro finalidades de leitura na prática da professora. Para *despertar o prazer pela leitura*, ela geralmente realizava a leitura de contos e fábulas. Algumas vezes, ela escolhia algum fragmento desses textos para os alunos lerem, ou completarem os espaços que estavam faltando. Outras vezes também refletia sobre a escrita do nome de algum personagem, ou pedia que os alunos desenhasssem a história lida. Ela também lia para *refletir sobre as palavras*, realizar atividades de apropriação do SEA, como *identificar ou comparar palavras que começam com o mesmo som*. Nesses casos, costumava ler poesias, músicas e trava-línguas e tinha o cuidado de levar um cartaz ou mimeografava os textos, para que os alunos lessem acompanhando e, algumas vezes, solicitava aos alunos a leitura de algum verso.

A terceira finalidade, que apareceu com mais ênfase, no segundo semestre, sempre no final da aula foi a *leitura individual*, na qual a professora tinha como objetivo desenvolver a fluência de leitura. Ela também pedia para os alunos treinarem a leitura dos textos em casa. Finalmente, a quarta finalidade era a *leitura livre*, na qual a professora organizava a turma em grupos e espalhava os livros pela sala. Neste momento, os alunos folheavam os livros, recontavam a história lida para os colegas, a partir de gravuras. Já no final do ano, ela também escolhia alguns alunos, que já estavam lendo, para realizar a leitura no pequeno grupo.

Com relação às atividades de *produção de texto*, os alunos da professora 1, apenas uma vez foram solicitados a produzir um relato coletivamente sobre a brincadeira “corre cutia” realizada em sala. Entretanto, para a produção deste não foi explicitado para os alunos, gênero, finalidade, destinatário, nem foram discutidas as características do texto.

Também na turma 2, a *produção de textos* foi pouco explorada. Presenciamos três vezes, ao longo do ano, uma produção de “texto coletivo” (relato sobre um passeio, para ser inserido no Jornalzinho da escola) e duas produções de textos “como soubessem” (sem indicação de finalidade, destinatário, esfera de circulação).

Diante da análise do que as professoras faziam em sala e do por que faziam, no próximo tópico apresentaremos a análise de como os alunos entraram e de como saíram no ano de 2007.

## COMO OS ALUNOS ESTAVAM NO INÍCIO DO ANO E O QUE SABIAM, AO FINAL?

Na tabela 1, abaixo, pode-se analisar e comparar a evolução das duas turmas, durante as três ocasiões de coleta de dados (C1, C2 e C3) em relação aos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1984):

**Tabela 1- Evolução dos alunos em relação à Psicogênese da Língua Escrita**

Hipótese de Escrita	P1			P2		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3
PS	06 43%	01 7%	01 7%	01 5%	00 0%	00 0%
SI	04 29%	04 29%	01 7%	08 42%	01 5%	00 0%
SQT	01 7%	01 7%	00 0%	00 0%	00 0%	00 0%
SQL	01 7%	02 14%	02 14%	04 21%	04 21%	02 10%
SAL	01 7%	04 29%	03 22%	03 16%	06 32%	03 16%
A	01 7%	02 14%	07 50%	03 16%	08 42%	14 74%
<b>TOTAL</b>	14 100%	14 100%	14 100%	19 100%	19 100%	19 100%

PS - pré-silábico  
 SI - silábico inicial  
 SQT - silábico de quantidade  
 SQL - silábico de qualidade  
 SAL - silábico-alfabético  
 A - alfabético

C1- coleta 1  
 C2- coleta 2  
 C3- coleta 3

A análise da tabela ratifica que as duas turmas ingressaram o ano com perfis bem diferentes em relação às hipóteses de escrita. Além disso, percebemos uma progressão nas duas turmas.

Na segunda diagnose, já encontramos um significativo avanço. Na turma 1, 43% (6) das crianças iniciaram o ano apresentando uma hipótese pré-silábica e na segunda diagnose apenas um aluno encontrava-se nesse nível, bem como apenas um sujeito apresentava a hipótese silábico-alfabética na primeira sondagem e na segunda, quatro crianças encontravam-se nesta hipótese.

Entretanto, foi na terceira sondagem que os alunos demonstraram os maiores avanços. Na turma 1, dos 14 alunos, 50% (7) terminaram o ano apresentando uma hipótese alfabética. Já escreviam de forma convencional, cometiam apenas violações ortográficas, enquanto na turma 2, 74% dos alunos (14), na última sondagem, foram

categorizados neste nível. Já na hipótese silábico-alfabética, ao final do ano, encontravam-se 22% (3) dos alunos da turma 1 e 16% (3) dos alunos da turma 2. Os dados apontam que, nas duas turmas, boa parte dos alunos terminaram o ano estabelecendo relações grafofônicas e a maioria já percebia que letras correspondem a fonemas, mesmo quando mesclavam tal conhecimento com uma hipótese silábica. Ao ver que a turma 2 obteve um melhor resultado que a turma 1, não podemos esquecer o perfil de entrada dos alunos, pois a maioria das crianças da turma 2 iniciaram o ano já estabelecendo relação entre escrita e pauta sonora. Também percebemos que alguns alunos mantiveram-se na mesma hipótese de escrita ou apresentaram um pequeno avanço, que se estagnou no decorrer do ano. É importante frisar que, apesar desses alunos não avançarem nos níveis de escrita, apresentaram alguns avanços conceituais, em relação aos princípios do nosso SEA.

Entendemos que a *leitura de palavras*, tende a estar diretamente relacionada ao nível de escrita dos alunos, ou seja, os sujeitos que conseguirem ler mais palavras serão aqueles que estiverem em uma hipótese de escrita mais avançada, pois se utilizarão de mais estratégias de pistas, para ler palavras ou conseguirão “decodificar” as palavras escritas. Na tabela 2, abaixo, ilustraremos como as duas turmas de alfabetização se saíram nas atividades de leitura de palavras, ao longo do ano.

**Tabela 2- Evolução dos alunos em relação à atividade de Leitura de Palavra**

LEITURA DE PALAVRA					
TURMA 1			TURMA 2		
C1	C2	C3	C1	C2	C3
15/56 26,8%	26/56 46,4%	35/56 62,5%	30/76 39,5%	38/76 50%	62/76 81,6%

A partir da análise das tabelas, mais uma vez, destacam-se os diferentes perfis de entrada e saída das duas turmas. É importante destacar a progressão que os alunos da turma 1 apresentaram da primeira para segunda sondagem. Tiveram quase 19,6% a mais de acertos, enquanto, na turma 2, houve o avanço de 10,5%. O índice maior de avanço da turma 2 ficou entre a segunda e terceira sondagem, um pouco mais que 30%, enquanto na turma 1 o avanço foi de 16%. A causa da pouca progressão dos alunos nessa atividade pode estar relacionada à prática da professora (da turma 1) que no final do ano passou a utilizar mais atividades do livro didático, que, muitas vezes, não levavam o sujeito a analisar as partes que compõem a palavra. Já na turma 2, no final do ano, a professora elaborou diferentes estratégias, a fim de atender a necessidade da turma, como: escrita de palavras com o alfabeto móvel, leitura individual, desenho

demonstrando leitura, produção de texto, leitura de palavras (os alunos teriam que fazer a correspondência entre figura e palavra).

### **Evolução das crianças nas atividades de consciência fonológica**

Com relação às atividades envolvendo **Consciência Fonológica** houve um considerável avanço nas duas salas. Se a turma 2 obteve melhor resultado, na turma 1 houve mais progressão entre as sondagens. Na tabela abaixo pode-se analisar o desempenho das turmas:

**Tabela 3- Evolução dos alunos em relação as atividades de Consciência Fonológica**

<b>PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM</b>					
<b>TURMA 1</b>			<b>TURMA 2</b>		
<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
28/56 50%	40/56 71,4%	46/56 82%	53/76 69,7%	72/76 94,8%	76/76 100%
<b>PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM</b>					
<b>TURMA 1</b>			<b>TURMA 2</b>		
<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
27/56 48,2%	37/56 66%	43/56 76,8%	49/76 64,5%	65/76 85,5%	73/76 96%
<b>PRODUÇÃO DE PALAVRAS MAIORES</b>					
<b>TURMA 1</b>			<b>TURMA 2</b>		
<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
23/56 41%	39/56 69,6%	42/56 76,8%	56/76 73,6%	64/76 84,2%	70/76 92%

É interessante observar que alguns alunos, das duas turmas, começaram o ano já conseguindo *identificar palavras iniciadas com o mesmo som* e, ao longo do ano apresentaram avanços significativos em relação a esta atividade, de modo que as justificativas verbais também se tornaram mais elaboradas.

Com relação às atividades de *identificação de palavras que terminam com o mesmo som* percebemos um avanço nas duas turmas e que a turma 1 teve um número menor de acertos na última sondagem.

Na atividade de *produção de palavras maiores* houve uma progressão, na turma 1, de 35,8% da primeira para a terceira sondagem, enquanto na turma 2 o avanço foi de 18,4%. Nesse sentido, percebemos que, embora a maioria dos alunos da turma 1, tenha iniciado o ano ainda sem reconhecer que a escrita representa os significantes orais, do início para o final do ano deram um grande salto qualitativo.

**Evolução nas atividades envolvendo fluência de leitura e compreensão leitora**

Nas tabelas abaixo, poderá ser observada a evolução das crianças nas atividades envolvendo fluência de leitura e compreensão leitora. É importante ressaltar que apenas as crianças que apresentavam a hipótese silábico-alfabética e Alfabética foram solicitadas a realizar o teste, bem como este só foi aplicado na segunda e terceira sondagens (C2 e C3).

**Tabela 6 - Evolução dos alunos em relação à atividade de Fluência de Leitura**

Fluência de Leitura – Turma 1					
Coletas	Não lê	Não lê, mas reconhece palavras utilizando-se de Pistas	Lê com dificuldade, fazendo muitas pausas, separando sílabas ou entre as palavras	Lê com pouca fluência e faz algumas pausas separando sílabas ou pausas entre as palavras	Lê com fluência a maior parte / todas as orações do texto
C2	0 0%	4/6 67,4%	0 0%	1/6 16,7%	1/6 16,7%
C3	0 0%	3/10 30%	1/10 10%	3/10 30%	3/10 30%
Fluência de Leitura – Turma 2					
C2	0 0%	3/14 21,4%	8/14 57%	1/14 7,4%	2/14 14,2%
C3	0 0%	2/17 11,8%	6/17 35,2%	6/17 35,2%	3/17 17,8%

**Tabela 7 - Média percentual de alunos com diferentes níveis de acerto na atividade de Compreensão de Texto**

Compreensão Leitora - Turma 1									
Coletas	Apreendeu o sentido do texto		Localizou informações presentes no texto		Localizou informações presentes no texto		Elaborou Inferências		S- sim N- não
	S	N	S	N	S	N	S	N	
C1	1/25 4%	5/25 21%	1/25 4%	5/25 21%	0/25 0%	6/25 25%	0 0%	6/25 25%	
C2	3/40 7,5%	7/40 17,5%	2/40 5%	8/40 20%	2/40 5%	8/40 20%	2/40 5%	8/40 20%	
Compreensão Leitora - Turma 2									
Coletas	S	N	S	N	S	N	S	N	
C1	2/56 3,5%	12/56 21,5%	2/56 3,6%	12/56 21,5%	1/56 1,75%	13/56 23,2%	1/56 1,75%	13/56 23,2%	
C2	6/67 9%	10/67 15%	6/67 9%	11/67 16,3%	06/67 9%	11/67 16,3%	05/67 7,4%	12/67 18%	

A partir da análise das tabelas, percebemos que poucas crianças, nas duas turmas, terminaram o ano lendo o texto solicitado com fluência, assim como poucas crianças responderam corretamente as questões de compreensão leitora.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados aqui examinados evidenciam que as professoras conheciam as recentes propostas didáticas na área de Língua Portuguesa e que tinham fabricado inovações em suas formas de alfabetizar, as quais, especialmente no caso da Professora 1, conviviam com antigas alternativas metodológicas. Percebemos que as duas professoras criavam, em sala, suas próprias “teorias de alfabetização”, entre as quais encontramos várias similaridades, como o ensino envolvendo a reflexão sobre a palavra. Contudo, vimos que cada docente apresentou suas singularidades em relação ao modo como tratavam o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino do sistema de escrita alfabética, mas também quanto às relações que estabeleciam entre esse ensino e a realização de práticas de leitura e produção de textos.

Ao analisar a relação entre a prática das professoras e a aprendizagem dos alunos, especulamos que poderiam ter sido propostas mais atividades que auxiliassem na apropriação da escrita alfabética: mais atividades de reflexão sobre as partes que compõem as palavras, mais atividades de reflexão fonológica (sobretudo na turma 1), bem como atividades que ajudassem certos alunos, com níveis de escrita mais avançados, a sistematizar as correspondências som-grafia do português.

No caso da professora 1, um aspecto que pode ter influenciado a aprendizagem dos alunos era a forma como organizava a sala para elaboração das atividades. Cremos que deixar as crianças no mesmo grupo, ao longo de todo ano, poderia ter reduzido as possibilidades de trocas e avanços. Julgamos essencial, por outro lado, pensar-se em atividades individuais; não só tarefas para sondar “em qual hipótese está o aluno”, mas situações que façam com que o sujeito reflita sobre o escrito .

Outro ponto a ser destacado, que talvez tenha influído sobre o aproveitamento dos alunos das duas turmas, foi a distribuição e uso do tempo, a cada jornada. Muitas vezes os alunos passavam muito tempo desenvolvendo uma mesma atividade, e aqueles que a concluíam primeiro ficavam dispersos, interferindo na concentração dos colegas que tinham mais dificuldade em realizar a tarefa.

Pudemos constatar que as práticas dessas professoras refletiam a necessidade de criação de táticas para alfabetizar. Entendemos que essas eram construídas de acordo

com as experiências vividas por cada docente, no contexto em que sua escola ou sala de aula estavam inseridas. Nem sempre o que aparecia no discurso da professora era colocado em prática na sala de aula. Ou seja, suas práticas estavam diretamente relacionadas não só a suas concepções e aos saberes construídos ao longo das trajetórias, mas levavam em conta as injunções e restrições da instituição onde atuavam (que envolviam aspectos importantes como, por exemplo, a falta de espaço para organizar os alunos em grupo e a não-disponibilidade de livros didáticos, na turma da professora 2).

Por fim, nosso estudo sugere, ainda, que a avaliação das relações entre diferenças nas práticas de ensino e o desempenho final dos aprendizes, na série ou ano de início da instrução regular em leitura, precisa prestar cuidadosa atenção à diversidade de conhecimentos e experiências com que os alunos iniciam o processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E; FERREIRA, A; MORAIS, A.G. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** ANPED, GT.10, 28º Reunião, Caxambú, MG. 2005. acessado em 01-04-2008, disponível na web: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

CHARTIER, Anne-Marie. **L'école et la lecture obligatoire**. Paris : Retz, 2007.

FERREIRA, A. O cotidiano da Escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 24.<sup>a</sup> ed. Atualizada, São Paulo, Cortez, 1985.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A.. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MORAIS, A.G. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, V.12, Julh./Ago. 2006, p. 59-67.

OLIVEIRA, S. **O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática**. ANPED, GT.10, 29º Reunião, Caxambú, MG. 2006. acessado em 01-04-2008, disponível na web: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004, n°25.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. , 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.