

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Gabriela Farias Maestri

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE SUCESSO

Porto Alegre
1. Semestre
2011

Gabriela Farias Maestri

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE SUCESSO

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Isabel Habckost Dalla Zen.

Porto Alegre

1. Semestre

2011

A todos os alfabetizadores, que dentro de suas concepções, vivem na busca incessante pelo sucesso de suas práticas pedagógicas.

AGRADEÇO...

... à minha mãe, pelo apoio incondicional , pelos incentivos inesgotáveis, por todo o amor que recebi durante a vida, por sempre me mostrar o melhor caminho, inclusive o da educação.

... a todos os meus familiares, pois onde quer que eu vá, sempre levo um pouquinho de cada um comigo.

... ao Paulo, pelo amor, companheirismo, compreensão, cumplicidade e amizade.

... aos meus amigos, que também contribuíram para minha formação enquanto indivíduo e compreenderam a minha ausência nessa etapa final. Em especial à Kátia, por compartilhar das angústias de se fazer esse trabalho, mesmo estando em uma instituição de ensino diferente da minha.

... às amigas que ganhei no decorrer do Curso de Pedagogia, em especial, Carla e Sabrina, por estarem sempre comigo na maior parte dessa caminhada.

... à minha bela orientadora, Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen. Por me orientar não somente durante este estudo, mas em grande parte do curso, por todo carinho, compreensão e ensinamentos. Obrigada por tudo e desculpe, mais uma vez, pelas minhas “birras”.

...às professoras que participaram desse estudo, pois sem suas colaborações este não existiria.

OBRIGADA A TODOS QUE ESTIVERAM COMIGO NESSA CAMINHADA!

Nada é mais gratificante na educação, que alfabetizar uma criança. (SOARES, 2005, p.14).

RESUMO

Este trabalho surge da minha experiência enquanto professora alfabetizadora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Alvorada/RS. Tal experiência me instiga a pesquisar saberes e significações relacionados à alfabetização. Para tanto, analiso práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras e busco compreender quais fatores produzem sucesso nessas práticas. O significado de sucesso, aqui, recorre ao sentido de práticas como acontecimentos culturalmente positivos para alunos e professores: êxito nas aprendizagens, principalmente na aquisição da leitura e da escrita. As participantes são alfabetizadoras de diferentes contextos, escolhidas por mim e indicadas por outras fontes. Os relatos se originam de entrevistas semi-estruturadas, nas quais palavras significativas sobre alfabetização funcionam como disparadoras das falas. As análises subsidiam-se nos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, letramento e saberes linguísticos entendidos como primordiais ao tema. Os achados parciais destacam a recorrência de alguns princípios metodológicos: ocorrência de eventos de letramento; estímulo ao aluno para que construa e reflita sobre sua aprendizagem; utilização frequente de diferentes estratégias pedagógicas; trabalho com leitura e escrita, entendidas como “pares” indissociáveis no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação Docente. Práticas alfabetizadoras.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 COMPREENDENDO MINHAS ESCOLHAS	9
2.1 UM POUCO DA MINHA TRAJETÓRIA	9
2.2 SOBRE “PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE SUCESSO”	11
3 “METODOLOGIZANDO”	14
3.1 FATO INUSITADO: o despertar de uma mente em exercício de pesquisa	14
3.2 “POR QUE ESCOLHESTE ESTE CAMINHO?”	14
3.3 “DE QUE MANEIRA VAIS CONSTRUI-LO?”	15
3.4 “COMO VAIS ORGANIZAR OS FATOS QUE SURGIREM NESTE CAMINHO?”	17
3.5 “SERÁ QUE ESTAS PESSOAS CORRESPONDERÃO ÀS TUAS EXPECTATIVAS DIANTE DE TAIS FATOS?”	18
4 E POR FALAR EM ALFABETIZAÇÃO	20
4.1 DO PASSADO AO PRESENTE: os métodos de alfabetização	20
4.2 SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	21
4.3 SOBRE LETRAMENTO	24
4.4 SOBRE OS SABERES LINGUÍSTICOS.....	24
5 SABERES E SIGNIFICAÇÕES SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	26
5.1 LETRAMENTO: dando sentido à alfabetização	27
5.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: o aluno enquanto sujeito da sua aprendizagem.....	28
5.3 LEITURA E ESCRITA: pares indissociáveis	31
5.4 SOBRE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR.....	34
5.5 DAS CONCEPÇÕES DE SUCESSO À FORMAÇÃO	35
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO	38
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE A	42

1 APRESENTAÇÃO

Esta produção acadêmica corresponde a um trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Propõe-se a investigar quais fatores determinam o sucesso de práticas alfabetizadoras relatadas e circunstanciadas por um grupo de professoras da rede pública de Porto Alegre/RS e Região Metropolitana.

A escolha da temática surgiu em decorrência de minha prática docente enquanto alfabetizadora, visto que as reflexões sobre meu fazer docente sempre foram norteadas pela busca do sucesso (ou pelo entendimento da sua ausência) de alguns alunos no que tange às suas aprendizagens relacionadas à alfabetização.

O estudo aqui descrito e analisado está dividido em cinco capítulos brevemente explanados abaixo.

No primeiro capítulo, justifico a escolha da temática, buscando compreender de que modo alguns acontecimentos por mim vividos acabaram por interferir sobre a mesma. Também explico minha concepção de sucesso docente, fundamental no desenvolvimento do estudo.

No segundo, abordo a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, uma pesquisa de cunho qualitativo. Também apresento a trajetória escolhida, os passos seguidos através dos procedimentos investigativos, por assim dizer, para a realização do mesmo.

No capítulo seguinte, abordo as concepções teóricas que fundamentaram as análises, ou seja, de como interpretei (a partir de que bases) as significações atribuídas pelas professoras participantes do estudo à alfabetização. Dentre essas, destaco os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, sobre Letramento e Saberes Linguísticos.

No quarto capítulo, apresento as análises dos dados selecionados e produzidos pelas minhas interpretações, a partir de categorias de análises. São elas: concepções sobre: letramento, leitura e escrita, ambiente alfabetizador, e concepções, ou pontos de vista, sobre sucesso docente.

Por fim, apresento minhas impressões e aprendizagens sobre o estudo realizado.

2 COMPREENDENDO MINHAS ESCOLHAS

Neste capítulo apresento a justificativa para a realização deste trabalho, bem como seus objetivos. Também exponho minha concepção de sucesso em relação às práticas alfabetizadoras.

2.1 UM POUCO DA MINHA TRAJETÓRIA

A escolha da temática para realização deste trabalho de conclusão de curso surgiu em decorrência de diversos fatores que foram constituindo minha vida e formação como discente e docente. Para isso, considero de suma importância contar de imediato, aqui, que a alfabetização me fascina, encanta, movimenta, instiga a reflexões, aprendizagens, ações...

Penso que essa relação com a alfabetização tenha iniciado quando eu cursava a 1ª série do Ensino Fundamental. Tinha (e ainda tenho) uma imensa admiração pela professora que me alfabetizou, e afirmo que ela influenciou de forma positiva minhas aprendizagens e minha trajetória como alfabetizadora.

Além deste aspecto, também destaco o momento em que descobri que sabia ler, pois tal situação me marcou fortemente. O elemento motivador para minha alfabetização foi uma pilha de gibis da Turma da Mônica¹, guardados por muito tempo. Na verdade, eu já os lia, mas “do meu jeito”, ou seja, fazia uma pseudo leitura. No entanto, sempre disse que quando aprendesse a ler, iria lê-los de verdade. Quando percebi que conseguia decifrar todas aquelas letrinhas, fiquei muito feliz, e jamais vou esquecer desse feito. Segundo Rossa e Lurk (2008, p. 7), “[...] as crianças colocadas em condições favoráveis de leitura adoram ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código é uma tarefa gigantesca”. Venci a tarefa!

Outro fator a ser considerado é o fato de ter cursado Magistério. Foi nessa fase que comecei a pensar sobre a alfabetização com o olhar docente, porém, sem compreender muito bem as teorias e métodos acerca da mesma.

¹ Turma da Mônica diz respeito a um grupo de personagens de história em quadrinhos criado por Mauricio de Sousa no ano de 1959, publicado até os dias de hoje.

Quando ingressei no curso de Pedagogia, mais especificamente nas disciplinas de linguagem, passei a me interessar, de forma mais efetiva, pela temática. Também busquei realizar estágios não curriculares e práticas docentes dos 5º e 6º semestres em turmas de alfabetização, objetivando relacionar minhas aprendizagens teóricas com as práticas alfabetizadoras desses contextos.

Em 2010, fui nomeada como professora no município de Alvorada, onde passei a atuar como professora alfabetizadora, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Nesta mesma turma realizei o estágio curricular obrigatório do 7º semestre do referido curso.

A partir dessa experiência como alfabetizadora “protagonista”, percebi o quanto era necessário saber mais sobre a alfabetização. Durante o estágio, muitas vezes me vi angustiada por não saber o que e como fazer. Porém, tal sentimento me motivou a buscar novas estratégias para levar meus alunos a construírem seu conhecimento, principalmente no que tange à aquisição da linguagem escrita. Alfabetizar é um desafio diário, é uma construção contínua, incerta, mas gratificante!

O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz a criança à conquista do instrumento que lhe abre portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos. (SOARES, 2005, p. 14).

Diante disso, posso afirmar que este sentimento de busca pelos saberes alfabetizadores continua fazendo parte do meu dia a dia. Conseqüentemente, são inúmeras as questões que se fazem presente em minhas reflexões enquanto professora, e que serviram de mote para a definição da temática deste trabalho. Destaco algumas inquietações que me levaram a construir e definir o tema da pesquisa: como alfabetizar uma criança de modo produtivo? O que fazer quando ela encontra dificuldades para se alfabetizar? Como agir quando os objetivos não são atingidos? Que sentimentos são despertados nesse aluno que não aprende? Quais sentimentos a prática alfabetizadora desperta no professor e de que forma isso influencia na prática docente? Há como alfabetizar sem método? Quais são os significados da alfabetização para o professor alfabetizador?

Desta maneira, procurei expandir o meu olhar, buscando compreender como se dá essa relação professor/alfabetização em outras experiências, em outras práticas que não somente as que vivenciei até aqui. Penso que, assim como eu,

outras alfabetizadoras² também fazem/têm inúmeras questões acerca desta relação, questões estas provenientes de suas formações e experiências enquanto docentes.

A proposta deste trabalho visa, portanto, analisar práticas de professoras “alfabetizadoras de sucesso”, a fim de que se possa compreender e relacionar marcas, concepções e efeitos desse sucesso em suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, penso em questões relevantes para nortear este estudo, as quais proponho-me a responder no decorrer do mesmo. São elas: O que nos diz sobre o *que e como* ensina uma “alfabetizadora de sucesso”? Que relações podem ser estabelecidas entre concepções teóricas e práticas alfabetizadoras de sucesso no discurso docente? Quais marcas em comum poderiam ser identificadas nas práticas de sucesso narradas pelas participantes do estudo? Essas marcas convergem com resultados de estudos semelhantes?

Paralelamente a isso, este estudo também possibilita uma auto-reflexão sobre o meu trabalho docente. Penso que um alfabetizador deva conhecer, de forma consistente, os processos de aquisição da leitura e da escrita, a fim de intervir e orientar seus alunos sempre que necessário. Para isso, é fundamental que o mesmo reflita sobre o seu fazer docente, relacionando com seus conhecimentos teóricos.

[...] todos podem aprender a ler e a escrever em tempos determinados, desde que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sejam conduzidos por um profissional que conheça seus meandros, complexibilidades e sobre determinações, promovendo as intervenções didático-pedagógica necessárias. (SCHWARTZ, 2005, p. 60).

2.2 SOBRE “PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE SUCESSO...”

Sucesso: *“acontecimento, conclusão, resultado feliz, espetáculo, que alcança grande êxito”.*

Dicionário Aurélio

Não considero que exista um só tipo de prática alfabetizadora de sucesso, mas que existem múltiplas práticas, e que essas múltiplas práticas podem

² Uso a palavra no feminino pela predominância do gênero nesta etapa do ensino.

ter múltiplas significações de sucesso³. Compreendo que em cada prática existem diferentes aspectos a serem considerados para se alcançar sucesso. No entanto, penso que para desenvolver este estudo é importante que eu tenha uma compreensão dos desdobramentos possíveis de tal palavra. Enfim, o que caracteriza o sucesso nas práticas alfabetizadoras? Quem são essas professoras de sucesso? O que é uma prática de sucesso será analisado, enfim, em articulação com as minhas concepções.

Penso que um alfabetizador de sucesso é aquele que possibilita ao seu aluno a construção da leitura e da escrita, fazendo com que o mesmo atribua significado ao uso social das mesmas. Segundo Comerlato (2010, p. 119),

[...] extrair informações e conhecimentos por meio de materiais escritos e guiar-se por meio das representações gráficas, além de produzir e divulgar ideias e saberes, são recursos imprescindíveis ao nosso modo de vida, em uma sociedade que se diz e se pensa como letrada.

Acredito também que um fator importante a ser considerado em uma turma de alfabetização é a quantidade de alunos que já faz a primeira leitura⁴. Desde que, evidentemente, esse não seja o único aspecto analisado. Há que se observar, igualmente, as características de cada turma: as relações entre os alunos, as suas histórias pessoais, as aprendizagens e suas peculiaridades, as potencialidades, as experiências de leitura, as hipóteses de leitura e escrita. Ou seja, penso que é relevante conhecer e trabalhar o coletivo e, ao mesmo tempo, as singularidades do grupo de crianças.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 2000, p.9).

³ O conceito de sucesso, neste trabalho, desvincula-se da significação própria da esfera da gestão empresarial; não interessa aqui a ideia de competitividade, qualidade total, mas sucesso no sentido de práticas como acontecimentos culturalmente positivos para alunos e professores, com êxito nas aprendizagens em várias dimensões, principalmente na aquisição da leitura e da escrita.

⁴ De acordo com Massini-Cagliari (1999, p.116), a primeira leitura refere-se à decifração para além da tradução de letras e sons, ou seja, abrangendo obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras.

Enfim, acredito que práticas alfabetizadoras de sucesso são aquelas que conduzem os alunos à construção da leitura e da escrita de forma significativa, considerando os saberes prévios desses alunos, seus pontos de partida (como estão pensando sobre o funcionamento da língua?), identificando suas singularidades dentro do grupo; além disso, destaco os saberes linguísticos que a professora precisa ter acerca do processo de alfabetização, para proceder adequadamente na sala de aula em suas intervenções pedagógicas. As práticas alfabetizadoras, enfim, abarcam múltiplas dimensões.

3 “METODOLOGIZANDO”

Este capítulo apresenta as decisões metodológicas adotadas para a realização desta pesquisa. Descrevo sua abordagem, a perspectiva teórica, os materiais utilizados para a realização da mesma, bem como os critérios de escolha para produção e análise desses materiais.

3.1 FATO INUSITADO: o despertar de uma mente em exercício de pesquisa.

Certo dia, eu andava pela rua, perdida em meus devaneios... De repente, fui abordada por uma pessoa⁵ aparentemente desconhecida, mas que não me era totalmente estranha (seria uma antiga colega?). Ela, olhando nos meus olhos – como se já me conhecesse há muito tempo – me fez muitas perguntas. E eu fiquei ali, estática, confusa, surpresa, angustiada, sem saber o que fazer diante daquele “bombardeio” de questões: O que estás pensando em fazer no teu trabalho de conclusão? Por que escolheste este caminho? Quais motivos levaram-te até ele? De que maneira tu vais construí-lo? Quem escolherás para caminhar ao teu lado? E por que essas pessoas? Como vais organizar os fatos, as informações que surgirem neste caminho? Será que tais pessoas corresponderão às tuas expectativas diante de tais fatos?

Fiquei naquela situação até cessarem as perguntas. Ela continuou a fitar-me nos olhos. De repente, ao passar o susto momentâneo, saí caminhando depressa, confusa, sem compreender muito bem o que havia acontecido. No entanto, tais perguntas seguiram comigo, e eu sentia a necessidade de encontrar, no mínimo, uma resposta para cada uma delas.

3.2 “POR QUE ESCOLHESTE ESTE CAMINHO?”

⁵ Este fato narrado trata-se de uma estratégia inventada, com um personagem criado - uma pessoa desconhecida - para fazer perguntas relativas aos passos do trabalho. Nada melhor do que alguém nos questionar sobre os motivos e caminhos trilhados na realização da pesquisa e termos que saber responder sobre tais escolhas.

Como citado anteriormente, escolhi este caminho, ou seja, este tema para pesquisa, a partir de minhas reflexões enquanto professora alfabetizadora. No entanto, no começo ainda era confuso delinear o objeto de pesquisa, decidir por onde seguir. Para iniciar o trabalho, minha orientadora e eu conversamos, a fim de nortear o trabalho que foi se desenhando aos poucos. Paralelamente, muitas leituras foram indicadas e, depois de realizadas, seguidas de registros (fichamentos) e reflexões acerca dos conceitos que permeiam o universo da alfabetização. Desta maneira, foi mais fácil vislumbrar um caminho, perceber o que eu realmente pretendia a partir de tantas dúvidas iniciais: conhecer o trabalho de pessoas que, supostamente, alfabetizam bem. Isso, é claro, dentro da minha perspectiva de sucesso, pois ninguém seleciona e analisa “dados” desprendendo-se de suas concepções teóricas, valores, crenças.

3.3 “DE QUE MANEIRA VAIS CONSTRUÍ-LO?”

Posso responder que este trabalho constitui-se como uma pesquisa educacional de abordagem qualitativa, visto que no seu início ainda não havia hipóteses pré-concebidas. Tais hipóteses resultaram da coleta, seleção e análise de “dados”.⁶

[...] a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

De acordo com as autoras, posso dizer que, mesmo pensando sobre a alfabetização a partir de determinados referenciais teóricos e, deste modo, buscando participantes com determinadas características no que se refere às práticas alfabetizadoras, ao escolhê-las não teria como descrever o que mais ou menos se destacaria em suas ações pedagógicas (sem conhecê-las efetivamente), para arriscar interpretações possíveis sobre as mesmas.

⁶ Considero importante destacar que tais dados (entrevistas) não foram simplesmente coletados, e sim, como dito anteriormente, selecionados, produzidos para a realização desta pesquisa.

Assim sendo, como ferramenta para a coleta de dados, optei, então, por realizar entrevistas semi-estruturadas com professoras alfabetizadoras⁷ de diferentes contextos, ou seja, de diferentes escolas. A *Professora A*, de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, foi indicada por minha orientadora, que já conhecia seu trabalho, considerando que a mesma vem tendo êxito em sua prática pedagógica. A *Professora B*, de uma escola da rede municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre, foi por mim escolhida devido ao seu discurso sobre alfabetização e à sua prática docente. A *Professora C*, também de uma escola da rede municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre, foi escolhida devido à sua experiência enquanto alfabetizadora e por ser considerada, em sua escola, uma alfabetizadora de sucesso. Por fim, a *Professora D*, de uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre, foi novamente indicada pela minha orientadora pelo mesmo motivo da *Professora A*. Segundo Duarte (2002, p. 141), “[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado”.

Tais entrevistas foram pensadas a partir de um roteiro com palavras-chave sobre a alfabetização e com estas foram criadas as seguintes fichas:

ALFABETIZAÇÃO	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	ESCRITA
ESTRATÉGIAS	LEITURA	PRÁTICA DE SUCESSO
SER UM ALFABETIZANDO	SER UM ALFABETIZADOR	TEMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Tais fichas com as palavras indicadas remetiam a perguntas elaboradas previamente acerca das possíveis concepções das entrevistadas. As fichas funcionaram como elementos disparadores de manifestações. Foram colocadas viradas para baixo sobre uma mesa, onde, aleatoriamente, as entrevistadas iam escolhendo uma por vez, e em seguida expondo o que pensavam sobre as ideias/questões contidas nas mesmas. Optei por utilizar essa estratégia por acreditar

⁷ Professoras que atuam com turmas de alfabetização.

que um questionário poderia inibir/limitar as participantes. Quis minimizar a assimetria: entrevistador/entrevistado. Acredito que, dessa forma, a situação ficou menos tensa, os comentários foram mais “espontâneos”, suscitando posicionamentos, lembranças, preocupações relacionados direta ou indiretamente às perguntas já referidas. As referidas fichas derivaram das seguintes perguntas (elaboradas previamente):

- Alfabetização (O que entende por alfabetização? Menciona a articulação alfabetização-letramento?);
- “Dificuldades de aprendizagem” (Identifica? Como compreende? Que estratégias utiliza para “dar conta” das mesmas?);
- Ser um alfabetizador (O que implica?);
- Ser um alfabetizando (O que implica?);
- Leitura (Como compreende o processo de construção?);
- Escrita (Como compreende o processo de construção?);
- Estratégias (Quais recursos/métodos utiliza em sua prática? Cita a questão do ambiente alfabetizador?);
- Análise de materiais pedagógicos disponibilizados pelas professoras (O que refletem? Contemplam pontos mencionados?);
- Prática de Sucesso (O que compreende por sucesso na alfabetização?).

É importante ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio. Além das entrevistas, também consultei os materiais pedagógicos disponibilizados pelas professoras.

3.4 “COMO VAIS ORGANIZAR OS FATOS QUE SURGIREM NESTE CAMINHO?”

Primeiramente, após as entrevistas, optei por transcrevê-las. Porém, devido ao fato de serem muito longas, decidi mudar de estratégia, preferindo analisá-las a partir da escuta. Escutei diversas vezes cada entrevista, fazendo anotações sobre as falas que considere mais significativas. Após, fiz um quadro para relacionar os aspectos em comum entre as falas das professoras e também com as leituras

realizadas. A partir dessas relações, pude então desenvolver minhas unidades de análises.

3.5 “SERÁ QUE ESTAS PESSOAS CORRESPONDERÃO ÀS TUAS EXPECTATIVAS DIANTE DE TAIS FATOS?”

Como já citado anteriormente, a escolhas das professoras participantes da pesquisa deu-se ou por indicação da minha professora orientadora, ou então por minha própria escolha, mas o ponto em comum entre as mesmas foi o fato de considerarmos que todas elas desenvolviam práticas alfabetizadoras de sucesso, em alguma medida. Portanto, posso dizer que as expectativas foram grandes sim! No entanto, os desdobramentos das entrevistas, bem como as respostas para tal pergunta são itens abordados no decorrer deste trabalho. O que já posso adiantar é minha posição enquanto pesquisadora no decorrer das entrevistas.

O que senti enquanto realizava as entrevistas foi bem angustiante, pois tive que me calar para somente ouvir o outro (*as outras*). Tive de assumir uma posição de ouvinte, sem explicitar minhas ideias diante das falas das entrevistadas. Esse exercício foi bem difícil, visto que nunca havia tido essa experiência de entrevistar/ouvir uma professora a respeito de sua prática docente. Vale destacar que as leituras realizadas previamente colaboraram muito para tal atividade.

[...] adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza. (DUARTE, 2002, p. 146).

Estar na posição de entrevistador não é uma tarefa fácil, pois exige uma postura bem diferente da qual estamos habituados. Quando conversamos, temos a oportunidade de assumir a posição de falante e ouvinte. Na posição de entrevistadora, tive que ser somente uma ouvinte ética, atenta e observadora. Em diversos momentos tive a necessidade de expressar meus sentimentos, pensamentos e concepções acerca do que estavam verbalizando, mas tive de me conter para que tais expressões não influenciassem, conduzissem as falas das

professoras naquele momento. Minhas intervenções, neste caso, concretizam-se na interpretação de seus relatos no capítulo analítico.

4 E POR FALAR EM ALFABETIZAÇÃO...

Neste capítulo abordo conceitos teóricos utilizados para a realização deste trabalho, os quais subsidiaram minhas análises.

4.1 DO PASSADO AO PRESENTE: os métodos de alfabetização

[...] reafirmo que não há como alfabetizar e letrar (não importa a ordem!), na escola, sem o uso de múltiplos métodos que contemplem os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, de aquisição (codificação e decodificação) e usos da língua escrita. (TRINDADE, 2010, p. 17).

São diversas as discussões que permeiam o campo da alfabetização. Dessa forma, inicio este capítulo abordando os métodos de alfabetização, visto que os professores, em geral, fazem uso de métodos específicos, de metodologias que contemplam princípios em suas práticas docentes e, também, pelo fato dessas ferramentas de ensino estarem sempre (e há muito tempo) na pauta das discussões sobre o tema, no intuito de que sejam buscadas explicações no que tange ao sucesso ou fracasso de práticas alfabetizadoras. Abaixo os caracterizo sinteticamente.

O método sintético consiste, fundamentalmente, em partir da unidade para se chegar ao todo, ou seja, das letras às palavras, das palavras às frases, e das frases ao texto. Este método desdobra-se em: soletração, partindo dos nomes das letras; consciência fônica, partindo dos sons correspondentes às letras; e consciência silábica, partindo das famílias silábicas. Segundo Barbosa (1992, p. 55) “[...] as cartilhas sintéticas propõem um processo combinatório, em que elementos não-significantes da língua vão se somando até resultar em palavras; combinando-se as palavras formam textos”.

O método analítico surgiu posteriormente, opondo-se ao sintético. Visava partir do todo para se chegar às unidades mínimas, ou seja, do texto para a frase, da frase para a palavra, da palavra para a sílaba, e da sílaba para a letra.

Os dois métodos, separadamente, não corresponderam ao “sucesso total” na alfabetização, e novas discussões surgiram. Primeiro buscou-se o método misto, ou

seja, utilizar, concomitantemente, os dois métodos. Após essa tentativa, fatores psicológicos também passaram a justificar o fracasso ou sucesso no desempenho escolar dos alunos. Ou seja, a discussão desviou-se dos métodos em busca de novos entendimentos sobre a alfabetização, desta vez, com um olhar sobre o sujeito da aprendizagem: o aluno. Assim, segundo Mortatti (2006, p. 10) “[...] funda-se um novo olhar sobre o ensino da leitura e da escrita: o sucesso ou fracasso na alfabetização resultam do como e a quem ensinar, subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”.

Posteriormente, em decorrência de necessidades políticas e sociais para se encontrar novas resoluções para o fracasso das práticas alfabetizadoras, surge, então, o construtivismo, nos meados da década de oitenta, como resultado das pesquisas referentes à psicogênese da língua escrita.

4.2 SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Segundo Ferreiro e Teberosky (1988), a aquisição do processo da lectoescrita se inicia muito antes da criança ingressar na escola. Seu contato com materiais escritos a acompanha cotidianamente, visto que o próprio uso da leitura é extremamente necessário para o andamento da vida em sociedade. Desde muito cedo as crianças se indagam sobre a natureza e a função da escrita, ou seja, já estão trabalhando cognitivamente para compreender tais conhecimentos.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1988, p. 26).

Partindo da ideia acima descrita, percebe-se que o sujeito a quem as referidas autoras se remetem é um sujeito que aprende com base nas interações feitas com o objeto, construindo e organizando suas estruturas lógicas do pensamento. Portanto, segundo (Piaget 1972, p. 1) “conhecer é modificar,

transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído”.

É importante destacar que para Piaget (autor no qual Ferreiro e Teberosky se apóiam) o sujeito ativo é aquele que organiza, classifica, exclui, ordena e formula hipóteses em seu pensamento de acordo com as características próprias de sua fase de desenvolvimento (vale destacar que, sob a ótica dos estudos piagetianos, tais características não são estanques, fixadas em cada fase). Então, as hipóteses de escrita estarão plenamente influenciadas por tais fatores.

Esses fatores desencadeiam outra questão central a respeito da teoria piagetiana. Os erros não são considerados como incapacidade para aprendizagem; pelo contrário, os erros são construtivos, porque se tornam pré-requisitos necessários para que a criança obtenha a resposta correta; além disso, é preciso observar que em todo erro há uma lógica, ou, pelo menos, um indício desta.

Seguindo a teorização das autoras, com base nos citados estudos, é possível distinguir um processo de aquisição da escrita. Esse processo, pode se dizer, desenvolve-se subdividido em 5 níveis pesquisados e descritos no livro “Psicogênese da Língua Escrita” de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. São eles:

- Nível 1: *“Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita.”* (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p.183). Ou seja, o aprendiz ainda não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, fazendo registro de palavras através de grafismos que reconhece como escrita, sejam eles letras e/ou símbolos. A interpretação está relacionada à correspondência global, sua intenção subjetiva é mais importante do que aquilo que propriamente produz, visto que pode escrever a mesma coisa em momentos diferentes, atribuindo significados distintos. Ainda não estabelece uma relação entre sons e letras. Escreve de forma de forma aleatória, sem estabelecer relações entre a posição da escrita e a quantidade de letras.

- Nível 2: *“Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”.* (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 189). O aprendiz já começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a fala e a escrita, utilizando grafismos mais semelhantes às letras para escrever, desvinculando a escrita das imagens. Compreende que, para escrever palavras distintas, é necessário utilizar diferentes grafismos, ou somente

mudá-los de ordem. Já compreendem a ordem linear de escrita, mas, no entanto, ainda não relacionam a quantidade mínima de grafismos para escrever.

- Nível 3: “[...] dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 193). A criança já atribui valor sonoro às letras, utilizando uma letra para representar cada sílaba, podendo ser vogais e/ou consoantes. A interpretação está relacionada à correspondência entre as partes do texto e as partes expressas oralmente. Ainda pode utilizar diversos grafismos para escrever, que não somente letras, no entanto, já pode conservar uma quantidade mínima de caracteres.

- Nível 4: “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba [...]” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 196). Já compreende que a escrita representa os sons da fala, mas suas proposições entram em conflito devido às hipóteses silábicas e às formas escritas percebidas no meio em que vive. Passa a fazer uma leitura mais analítica das unidades que compõem uma palavra. Utiliza letras para escrever, conservando uma quantidade mínima de caracteres por palavra.

- Nível 5: Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, p. 213), quando a criança chega nesse nível, “[...] já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. Ou seja, a criança que chega neste nível passa a escrever conforme o sistema convencional de escrita. Suas dificuldades passam a ser relacionadas à ortografia e não mais no à compreensão do sistema de escrita.

Em 1990, Ester Grossi lançou 3 volumes sobre a “Didática da alfabetização”, retomando a maioria dos conceitos abordados por Ferreiro e Teberosky na pesquisa acima mencionada. Renomeia os 5 níveis relacionados ao desenvolvimento do processo de aquisição da escrita. Os níveis 1 e 2 correspondem ao período pré-silábico, o 3 ao silábico, o 4 ao silábico-alfabético e, por fim, o 5 ao alfabético. É importante ressaltar essa nomenclatura, pois foi amplamente difundida, sobretudo, nacionalmente. Esta proposta integra o trabalho de formação de professores do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação).

4.3 SOBRE LETRAMENTO

Discussões sobre leitura e escrita permanecem vivas no cenário educacional, tendo como enfoque principal as questões referentes ao sucesso e ao fracasso na alfabetização. São questões recorrentes: por que algumas crianças não se alfabetizam? O que deve se trabalhar no primeiro ano? Quais critérios de avaliação utilizar? Desta forma, a discussão sobre letramento vem sendo amplamente difundida, visto que, na escola, a aquisição da leitura e da escrita está diretamente relacionada à sua prática.

Considero importante ressaltar que os eventos de letramento perpassam os muros da escola dos dois lados, pois estão presentes em todas as sociedades letradas; esses eventos estão relacionados à função e ao uso social da escrita. Logo, é possível definir letramento como “um como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2007, p. 19 *apud* SCRIBNER e COLE, 1981).

As discussões acerca de letramento diferem-se das discussões sobre os métodos de alfabetização, bem como da Psicogênese da Língua Escrita, visto que seus objetivos não estão relacionados à alfabetização enquanto técnica de aquisição da escrita, mas sim estão vinculados ao seu caráter de prática social. Não se preocupa com o *como ensinar* ou com o *como se aprende*, mas sim com os significados e consequências que a escrita tem na vida dos sujeitos que pertencem a uma sociedade que faz o uso da mesma.

4.4 SOBRE OS SABERES LINGUÍSTICOS

A Linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. (CAGLIARI, 2000, p. 42).

Considero fundamental que o professor alfabetizador, entre diversos saberes necessários à docência (alguns já citados nesse estudo), tenha conhecimentos

linguísticos, pois estes se fazem primordiais no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Esses saberes técnicos sobre a língua – noções sobre ortografia, fonologia, leitura decifração, escrita e seus aspectos gráficos e funcionais (Massini-Cagliari e Cagliari, 2001) – permitem compreender como a língua falada foi transcrita, criando-se, então, a linguagem escrita. Com esse suporte teórico também é possível analisar como os alfabetizados começam a relacionar sua oralidade com a escrita, mostrando seus modos de compreensão sobre o funcionamento da língua. Ainda, se o professor interpretar possíveis “erros” como parte de um processo, saberá que esses são soluções provisórias que necessitam desafios para superação e ampliação do repertório linguístico. Segundo Cagliari (2000, p. 41), “[...] o conhecimento dessas teorias deve fazer parte indispensável da bagagem intelectual de um professor competente, conhecedor profundo do trabalho que realiza, mas não é uma metodologia de ensino”. Em minha opinião esses conhecimentos fazem parte dela.

5 SABERES E SIGNIFICAÇÕES SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Como citado anteriormente, este trabalho foi realizado com professoras alfabetizadoras, e já explicitados, também, os motivos pelos quais foram escolhidas para a realização deste estudo. Considero importante destacar, aqui, a formação dessas professoras e o tempo de atuação das mesmas nos anos iniciais, especialmente na alfabetização, para que melhor se compreenda suas concepções.

- **Professora A:** tem 40 anos; é formada em Pedagogia (Habilitação em Supervisão Escolar) e fez Magistério; atua há 22 anos como professora e há 6 anos como alfabetizadora; atualmente trabalha com 1º ano do 1º Ciclo, na rede municipal de Porto Alegre.

- **Professora B:** tem 59 anos; é formada em Matemática e Ciências (Licenciatura Curta) e fez Magistério; atua há 34 anos como professora e, também, como alfabetizadora; atualmente trabalha com 2º ano do Ensino fundamental, na rede municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre.

- **Professora C:** tem 35 anos; sua formação é de nível médio (Magistério), mas cursa Pedagogia; atua como professora há 4 anos e há 2 anos como alfabetizadora; atualmente trabalha com 1º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre.

- **Professora D:** tem 39 anos; formada em Pedagogia (Habilitação em Educação Infantil), fez curso de especialização em Educação Infantil; atua como professora há 20 anos, e há 5 como alfabetizadora; trabalha com 1º ano do Ensino Fundamental, na rede estadual de Porto Alegre.

Vale mencionar, novamente, que as professoras participantes do estudo foram submetidas a entrevistas semi-estruturadas, apoiadas em fichas contendo palavras-chave, as quais remetiam a perguntas/questões sobre alfabetização-letramento, elaboradas previamente, acerca das possíveis concepções (saberes e significações) das entrevistadas. As concepções mais significativas possibilitaram-

me criar categorias de análise, as quais são apresentadas no decorrer deste capítulo.

5.1 LETRAMENTO: dando sentido à alfabetização.

As quatro professoras demonstraram preocupação em criar/realizar eventos de letramento em suas salas de aula, bem como valorizar a importância do uso social da leitura e da escrita, para dar significado à alfabetização. Ou seja, preocupam-se em dar sentido a essa escolarização, através dos usos que fazemos da leitura e da escrita. Ou seja: consideram o trabalho escolar como prática social, a qual deve estar imbricada com as demais experiências vividas em outras esferas. Vejamos o que relatam as docentes⁸.

Eu acho que quando a gente alfabetiza, alfabetiza em todos os níveis. Na matemática, na escrita, nos outros conhecimentos; conhecimentos sociais também.
(Professora A)

O princípio do trabalho é sempre em cima de uma história, que é uma outra estratégia que eu uso bastante.
(Professora A)

O tempo da alfabetização depende de cada criança, depende da influência da família, do convívio que essa criança tem com a leitura, do interesse que ela tem pela escola.
(Professora B)

Eu desconfio que eles não tenham incentivo em casa, não tem o hábito de pegar alguma coisa pra ler. Pedimos para os pais incentivar em casa, para pegarem os filhos como ajudantes na leitura, pra cozinhar, pra ler o próprio jornal.
(Professora C)

Quando eu comecei a trabalhar com alfabetização, eu dizia pra um aluno assim: “você precisa ler em casa”. Daí ele disse pra mim: “mas professora, eu não tenho livro”. Tem filhos de pais analfabetos, que não têm experiência com leitura e escrita, que às vezes não têm nenhum irmão que faz o tema, pra eles terem essa experiência de verem coisas escritas, embora as coisas escritas estejam no mundo, na rua, nos rótulos...mas eles ainda não têm essa percepção.
(Professora D)

⁸ Transcrevi literalmente a fala das professoras, inserindo apenas supostos sinais de pontuação, para facilitar a leitura e a compreensão de tais enunciados. Lembro que elas adotam a modalidade falada da língua, ou seja, apresentam construções sintáticas mais espontâneas e descontraídas.

Na primeira fala da professora A, é possível perceber sua preocupação com a escrita no que diz respeito a seu uso e função social. Já na segunda, vemos que promove eventos de letramento enquanto estratégia para alfabetizar seus alunos, Desta forma, a intencionalidade do seu trabalho está direcionada para que seus alunos aprendam a ler e a escrever, compreendendo o uso que farão dessa aprendizagem. Segundo Soares (1996, p.86), “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.”

As professoras B, C e D também compreendem que as experiências de letramento são fundamentais para o processo de alfabetização, e que essas experiências não ocorrem somente na escola, mas também fora dela.

O estímulo à leitura deve começar em casa. A escola precisa dar o suporte, mas a família é fundamental no processo. Todos, professores, pais e sociedade em geral devem trabalhar buscando criar e recriar ambientes que incentivem o amor das crianças pela leitura, de forma que essa atividade seja entendida como de grande valia e significado, proporcionando, também, diversão. (KAERCHER, 2010, p.64).

As citadas professoras mencionam a importância das práticas de leitura em locais externos à escola, para que os alunos atribuam sentidos às experiências recorrentes no âmbito escolar. Porém, compreendem que essa prática nem sempre é possível, por diferentes fatores socioculturais; ainda: às vezes, a escola se torna o único local em que as crianças exercitam, de forma mais sistemática, diferentes modalidades de leitura. Além disso, é visível, também, a preocupação de proporcionar práticas de leitura para além do aprender a ler e escrever; enfatizam, igualmente, o objetivo de formar o gosto pela leitura, ou seja, formar leitores literários.

5.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: o aluno enquanto sujeito da sua aprendizagem.

Quando provocadas a falar sobre estratégias pedagógicas, foram recorrentes as evidências que apontam os alunos como sujeitos da aprendizagem, ou seja, sob minha interpretação, trabalham dentro de uma perspectiva construtivista. No

entanto, primeiramente, apresento a fala de uma professora que citou explicitamente a metodologia de ensino na qual se apóia, aliada, também, à perspectiva acima citada. Vejamos abaixo.

Até pouco tempo eu tentava recorrer a várias estratégias. Digamos que, há 3 ou 4 anos atrás, um pouco do que eu me lembrava ainda era do método antigo, da “Abelhinha”, onde eu me alfabetizei, um pouco do silábico, aquele método mais fônico. Aí comecei a buscar e fiz alguns cursos do Geempa, onde eu gostei das estratégias de ensino, pela proposta que busca e acredita na alfabetização 100%.

(Professora A)

A Professora A utiliza a metodologia de ensino proposta pelo Geempa⁹, de abordagem construtivista. A professora D também afirma utilizar algumas estratégias propostas por esse grupo de estudos.

A fala da Professora A está em consonância com as demais professoras, que também acreditam que o aluno precisa refletir sobre suas construções e aprendizagens. As manifestações enfatizam as estratégias diferenciadas e planejadas em função das peculiaridades das turmas e dos modos de aprender de cada criança. Vejamos algumas evidências dessa concepção.

Depende de cada turma, de cada criança pra ver que estratégias eu vou usar. Uso jogos, vejo o que interessa a cada criança pra desafiar a participar da aula. Eu acho que trazer uma estratégia pronta não vai resolver.

(Professora B)

As estratégias são variadas. Às vezes, com uma turma funciona e com outra não.

(Professora C)

As estratégias são fundamentais num planejamento, pra ti pensar o que fazer, o que fazer para que a turma avance na aprendizagem e pensar também em estratégias pra cada aluno, porque as aprendizagens são diferentes.

(Professora D)

Quando citam que a escolha das estratégias depende de cada criança ou de cada turma, percebo que estão compreendendo as características individuais de cada aluno ou grupo, que tais estratégias precisam ser elaboradas de acordo com tais características. Ou seja, é preciso pensar em como fazer para que determinado aluno/turma avance em suas aprendizagens, isto é, individualmente e coletivamente. Para Trindade (2010), antes de se apresentar o planejamento, é importante

⁹ Metodologia já abordada no quarto capítulo deste estudo.

questionar-se sobre quem é o aluno (pra quem você está criando esse planejamento?).

Ainda sobre estratégias de ensino, as professoras foram estimuladas a falar sobre as dificuldades de aprendizagem. Ambas relataram o pensar e fazer docente no que se refere às mesmas. Vejamos a seguir alguns relatos.

Da onde vêm essas dificuldades? Por que alguns, por mais que tu trabalhes, tu não consegues fazer que avance nesses conhecimentos? A gente sabe que é um ensino mais formal, que é diferente do brincar o tempo todo, que envolve regras, envolve uma organização que muitas vezes as crianças ainda não têm.

(Professora A)

Cada aluno tem um tempo, e não adianta forçar a barra com aquela criança, porque, de repente, ela não está preparada. Tu tens que ver o quanto ela está preparada para a alfabetização e, a partir daí, tu podes ajudar essa criança na alfabetização. Tu tens que desafiar essa criança, procurar conhecer essa criança, tu tens que saber o nível emocional, o nível de conhecimento que ela tem; tu tens que aproveitar isso que a criança já tem para fazer uma melhor alfabetização.

(Professora B)

Com as dificuldades de aprendizagem sempre procuro dar um atendimento individual, e peço ajuda da família. Oferecer várias formas para ver qual é o melhor caminho.

(Professora B)

Eles têm dificuldades na questão da organização do próprio material, em respeitar regras, no ouvir, porque todos querem falar ao mesmo tempo, todos querem contar as suas histórias ao mesmo tempo, eles não sabem esperar sua vez para falar. São muito dependentes de um adulto. Tu vir com seis anos não garante que tu tenha maturidade pra enfrentar essas quatro horas numa sala de aula. Eu acho que queima etapa.

(Professora C)

Todos temos dificuldades de aprendizagem. Aquilo que a gente não aprendeu ainda a gente tem dificuldade de aprendizagem. Procuro saber o que eles não sabem pra fazer com que eles avancem nessas dificuldades, e não tenham mais essas dificuldades.

(Professora D)

A Professora A aponta alguns entendimentos sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, relacionando tais dificuldades à imaturidade das crianças, que, sob seu ponto de vista, muitas vezes, ingressam na escola sem estar preparadas para as exigências da escolarização. Na mesma perspectiva, estão as falas das Professoras B (primeira fala) e C. A Professora B relata a importância de se conhecer o aluno em diferentes aspectos, inclusive para ver se está preparado para a alfabetização, enquanto C relaciona a falta de organização, envolvendo

regras e limites, às dificuldades de aprendizagem. Ao retomar essas manifestações, penso que a falta de maturidade mencionada pelas professoras acima podem estar associadas às escolhas de estratégias por elas adotadas, ou seja, talvez estas estratégias estejam em desacordo com as características e necessidades desses alunos, visto que estão ingressando mais cedo no Ensino Fundamental. Também acredito que aprender as “regras e ritos escolares” deva ser para as crianças um grande desafio como o de aprender os demais “conteúdos”.

[...]é preciso, antes de tudo, ter em conta que o ingresso antecipado de crianças pequenas no ensino obrigatório não mudas suas características, necessidades comuns ou individuais e, sobretudo, o direito de viverem suas infâncias. (SILVA, 2010, p.167),

Ainda sobre as falas citadas, considero relevante comentar que a Professora B (segunda fala) procura dar um atendimento individual aos alunos com dificuldades de aprendizagem, como também buscar o apoio da família. Dessa forma, busca adaptar suas estratégias, ou seja, busca um planejamento funcional, para colaborar com este aluno, fazendo com que o mesmo possa refletir e progredir em suas aprendizagens.

A Professora D, diferentemente das demais, compreende as dificuldades de aprendizagem de outra forma. Para ela, todos têm dificuldades de aprendizagem até que aprendam o que ainda não conhecem. Visão esta que destaca o processo ensino-aprendizagens.

5.3 LEITURA E ESCRITA: pares indissociáveis

Quando desafiadas a falar sobre leitura e escrita, as quatro professoras exaltaram, primeiramente, a importância de se desenvolver um trabalho paralelo e indissociável nesses dois saberes. Vejamos a seguir alguns dizeres.

<p>Eu trabalho direto com escrita, tanto eu escrevendo no quadro como eles produzindo. E também com a leitura. Eu dou a palavra e eles têm que ler, tem o material de apoio, onde aparece a palavra e o desenho para eles identificarem.</p> <p style="text-align: right;">(Professora A)</p>

<p>Leitura é a base de tudo. É a criança ler, é a gente ler. É a gente valorizar o que ela está lendo e oferecer coisas interessantes.</p> <p style="text-align: right;">(Professora B)</p>

Escrita tem que andar junto com a leitura. E se tu não consegues trabalhar direito na leitura, a escrita também não anda bem, porque uma está associada a outra.

(Professora C)

Leitura é fundamental, importante. Trabalho muito com leitura, de palavras, de histórias. Eu empresto livros para levarem pra ler.

(Professora D)

Podemos observar que compreendem a leitura como fundamental para a construção da escrita, ou seja, que a leitura precede à escrita. No entanto, não conseguem explicitar, do ponto de vista “mais técnico” (teórico), os motivos pelos quais pensam assim. Esses motivos, que chamo de noções teóricas sobre leitura e escrita, são expostos por Cagliari (1988, p.4):

No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado.

Para o autor, ler vem antes de escrever, assim como para as professoras, a leitura é fundamental para a escrita. Refletindo, para além das entrevistas, e relacionando este estudo com a minha prática de alfabetizadora, concordo com ambas as afirmações, pois observo que as crianças, antes de evidenciar as hipóteses de escrita, demonstram aprender a ler (decifrar).

Ainda sobre leitura, destaco uma fala em que aparece, de forma explícita, o termo “primeira leitura”, conceito situado no campo dos saberes linguísticos, os quais considero de suma importância na formação de um professor alfabetizador.

Eu leio histórias pra eles, também trabalho o que é uma proposta do Geempa, que é aquela leitura memorizada. Tu trabalha com um grupo de dez a doze palavras, muito em cima destas palavras. Então eles memorizam, e no momento em que eles memorizam eles começam a encontrar essas palavras dentro de um texto, em qualquer outro lugar, então eles começam a fazer essa *primeira leitura*. Eu trabalhei Páscoa, então peguei oito/dez palavrinhas de Páscoa e fui trabalhando. Aonde eles encontrarem a palavra coelho, eles já estão lendo.

(Professora A)

Para a Professora A, o termo “primeira leitura” está relacionado à leitura memorizada, por meio da qual a palavra será reconhecida pelo aluno em qualquer

portador de texto. Segundo os estudos linguísticos de Massini-Cagliari (1999, p.116),

“[...] a decifração não se restringe a uma tradução de letras em sons, mas abrange obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras. É claro que não chega a ser uma leitura completa, madura e ideal, mas já é uma *primeira leitura* e um *pré-requisito* para que a leitura propriamente dita aconteça.”

Para a professora, a primeira leitura pode decorrer da memorização, para que um repertório de palavras seja reconhecido pelos alunos em outros contextos, ou decifrada, como propõe a autora. No entanto, ambas concordam que o aluno precisa atribuir significado às palavras lidas, para que se diga que o mesmo realizou a chamada “primeira leitura”.

Ainda sobre leitura e escrita, cito as falas mais significativas referentes à escrita.

Eles produzem, mesmo que eles ainda não estejam produzindo de fato. Eles me contam o que eles leram naquela gravura, que é uma outra forma de leitura, e aí eles escrevem do jeito deles. Escrever todos escrevem, tu podes não conseguir ler, mas todos escrevem.
(Professora A)

A escrita depende também de cada criança. Tem criança que vai escrever cabelo. Se ela escrever cabelo com KBLO, para ela, ela está escrevendo, é um processo. Ainda mais se essa criança não costuma ler, se ela não lê muito, maior será a dificuldade na escrita. Cabe a gente oferecer bastante coisa pra ela ter contato com a escrita, com a leitura, pra ela desenvolver bem a forma de escrita dela.
(Professora B)

A questão de escrita espontânea é muito divertida. Hipóteses aparecem aos montes. O bacana é eles se cobrarem: “não é assim, é essa letra que se usa”.
(Professora C)

Trabalhar com escrita e ver o que as crianças já sabem de alfabeto, de letras, o que já conhecem, e vê-los avançando nesse processo de se soltar naquilo que se escreve, que se deseja escrever, e se ver um escritor. Quando tu aprendes a escrever tu vira um escritor.
(Professora D)

Destas falas, destaco a relação da construção da escrita com o construtivismo, conseqüentemente com a Psicogênese da língua Escrita¹⁰. Todas as professoras acreditam que a construção da lectoescrita depende das generalizações produtivas do aluno, ou seja, da reflexão do mesmo sobre suas construções/produções. No entanto, compreendem e destacam que este aluno necessita de estímulo e incentivo, além de planejamentos adequados e de constante investigação, por parte do professor, sobre sua aprendizagem, para que esta seja, de fato, efetivada. Vejamos abaixo relatos objetivos sobre a questão.

O aluno não vai construir sozinho. Nós temos que estar ali, estar sempre cutucando. Se tu não ficar o tempo todo nessa provocação, ele vai demorar cinco anos pra se alfabetizar. A alfabetização não é uma coisa natural, tem que ter alguém estimulando.
(Professora A)

Alfabetização precisa de muita brincadeira, precisa de muito incentivo. Neste ano eles estão vindo mais imaturos, ainda não têm curiosidade pela descoberta pelo mundo das letras. Ser um alfabetizador é ser um investigador e um aguçador de curiosidades.
(Professora C)

As professoras A e C demonstraram, também, a preocupação em estimular seus alunos a construírem a aprendizagem, por meio de estratégias que provoquem/aguçem a sua curiosidade, que o aproximem com o universo da escrita.

5.4 SOBRE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Nos materiais e salas de aula observadas, assim como nas falas de algumas professoras, é possível ver a preocupação em criar um ambiente alfabetizador, um lugar que estimule a aprendizagem e permita uma relação de identidade dos alunos com o ambiente. Segundo Nörberg e Pacheco (2010, p.69),

[...] a sala de aula precisa ser pensada como um espaço físico que acolhe; espaço disposto para o trabalho; ambiente no qual é possível localizar-se e locomover-se, com segurança, na direção da aprendizagem. [...] a preocupação da equipe de professores precisa voltar-se para um modo de organizar o ambiente escolar como espaço que cultiva a responsabilidade de gerar, de criar, de fazer algo para que as crianças possam reconhecer a sala de aula como um lugar próprio, ao mesmo tempo pessoal e coletivo de aprendizagem.

¹⁰ Alguns aspectos sobre A Psicogênese da Língua Escrita estão expostos no quarto capítulo deste trabalho.

As salas de aula das quatro professoras tinham as características citadas pelas autoras. Apresentavam diversos recursos, como jogos, brinquedos, cartazes, exposição de produções dos alunos, caixas com livros, alfabetos diversificados, alunos dispostos em grupos, duplas, trios ou em “U”. Penso que esses ambientes foram planejados com intencionalidades pedagógicas, a fim de proporcionar uma melhor aprendizagem, considerando as peculiaridades dos alunos desta etapa do ensino.

Em relação à sala de aula, destaco, também, os alfabetos expostos nas paredes. Nas salas de aula dos primeiros anos, ou seja, de três professoras, só havia alfabetos em letra de forma maiúscula. Segundo Massini-Cagliari (1999, p.49),

Difundiu-se, atualmente, a prática de se alfabetizar utilizando, primeiramente, apenas o alfabeto de letras de forma maiúsculas. [...] este procedimento não é apenas uma moda: é uma forma mais fácil, concordam todos de se chegar ao aprendizado da leitura. Embora muitos professores possam constatar essa maior ‘facilidade’ na prática do seu dia-a-dia, talvez nem todos saibam realmente as razões por trás desse fenômeno.

O uso de um único tipo de letra, na alfabetização, possibilita ao aluno relacionar a forma gráfica com seu valor sonoro. Quando utilizado, nesse processo, alfabetos com grafias diversificadas, o aluno terá maior dificuldade em conhecer bem as variações de cada letra e, conseqüentemente, em fazer o uso das mesmas na escrita e na leitura.

Acredito que, do mesmo modo como relatam seus entendimentos sobre leitura, citados anteriormente, sobre os quais não explicitam, de forma sistematizada, seus saberes, mencionando apenas como procedem, tais professoras sabem, também, que o uso do alfabeto em letra de forma, tal como justifica acima Massini-Cagliari, é mais adequado, se apropriaram dessa noção importante, incorporando-a na ação docente.

5.5 DAS CONCEPÇÕES DE SUCESSO À FORMAÇÃO

Como já expus anteriormente, o significado de sucesso neste trabalho está relacionado ao sentido de práticas como acontecimentos culturalmente positivos

para alunos e professores, com êxito nas aprendizagens em várias dimensões, principalmente na aquisição da leitura e da escrita.

As professoras participantes deste estudo, quando estimuladas a falar sobre práticas de sucesso, demonstraram ter diferentes concepções sobre esta questão.

Vejamos:

Eu acredito que “sucesso” é quando eu conseguir alfabetizar 100% de uma turma. Eu não me enxergo como “sucesso” em função disso.

(Professora A)

Quando tu vê uma criança começando a ler, uma criança que não sabia e começa a saber. Eu vejo um sucesso meu.

(Professora A)

Quando tu consegue fazer com que esses pequenos agucem a curiosidade e queiram buscar mais. Isso pra mim é uma prática de sucesso. Por menor que ele seja, dá uma alegria tão grande, é muito bom.

(Professora C)

Eu tenho tido práticas de sucesso na minha sala de aula de alfabetização, e essa prática de sucesso eu acho que vem de dois trabalhos: no primeiro momento, da minha própria formação, uma aluna que fez pedagogia, que fez especialização; e essa prática de sucesso, aliada com o projeto de alfabetização que eu trabalhei, que é a proposta pedagógica do Geempa, onde eu pude aproveitar aquilo que eu achava realmente importante para a aprendizagem dos alunos.

(Professora D)

A Professora A acredita que o sucesso de sua prática está relacionado à alfabetização de toda a turma, ou seja, só vai atingir o sucesso quando todos os seus alunos estiverem alfabetizados. A Professora B pensa no sucesso individual dos alunos, e conseqüentemente no sucesso de sua prática com aquele aluno. A Professora C associa o sucesso à curiosidade dos alunos, ao fazer com que a vontade de aprender das crianças seja despertada. A Professora D associa o sucesso à sua formação docente.

Acredito que, mesmo demonstrando diferentes concepções acerca do sucesso docente, o conjunto de posições corrobora o que se entende por aprendizagem significativa dos alunos.

Trabalhando a partir da diversidade textual, presente no dia a dia dos alunos, através de práticas de ensino que venham ao encontro dos interesses e necessidades de cada contexto social, as atividades tornam-se mais prazerosas, *significativas* e úteis. (NÖRBERG; PACHECO, 2010, p.69). [grifo meu]

Percebo que todas procuram desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, como um recurso para mobilizar aprendizagens significativas. Buscam conhecer a individualidade de seus alunos em diferentes aspectos, visando permitir que construa/estabeleça sentido em suas próprias aprendizagens.

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa na em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 73).

Por fim, considero relevante destacar que as professoras relataram que, ao final dos anos letivos anteriores, poucos alunos que não se alfabetizaram. No caso dos Ciclos de Formação, não há retenção desses alunos, bem como no primeiro ano. Quanto ao segundo ano, há uma pequena média de alunos retidos, segundo relato da professora B. No entanto, estes dados não interferem no resultado desse estudo, apenas se somam aos demais. Penso que, por mais que esses alunos não tenham se alfabetizado no decorrer deste tempo pré-determinado, provavelmente tenham tido aprendizagens significativas em diversos âmbitos, e que avançaram em várias dimensões.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Nestas palavras finais, reforço o que já mencionei antes: este trabalho surgiu, principalmente, em decorrência da minha prática enquanto professora alfabetizadora. Em seu início, antes da delimitação da temática, eu tinha a certeza, somente, de que precisava aprender mais sobre a alfabetização, pois esse trabalho/compromisso docente me angustiava diante das chamadas dificuldades de alguns alunos e, conseqüentemente, esses impasses me estimulavam a buscar mais, a ter novas aprendizagens. Neste momento, assim como relatei na introdução do trabalho o modo como venci a minha própria alfabetização, agora posso dizer novamente: venci, também, mesmo que provisoriamente, a tarefa de compreender melhor (ou um pouco mais) o processo da alfabetização e seus meandros, contados e significados por quem vive a experiência de ensinar a ler e a escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental!

O contato com as professoras participantes, as trocas de experiências por elas possibilitadas, a reflexão sobre meu fazer docente, a relação estabelecida entre as práticas relatadas e a minha prática pedagógica (as aproximações que pude fazer com meus saberes e vivências) foram de suma importância nesse trabalho.

Com a mesma importância, destaco a teoria, pois permitiu aprofundar meu olhar sobre o que faço, vislumbrando novas possibilidades para uma ação docente mais consistente, objetivando uma prática alfabetizadora de sucesso. Enfim, ambos os aspectos possibilitaram-me relacionar, integrar teoria e prática: são elementos indissociáveis.

Quanto aos resultados do estudo, pude verificar, sim, que as quatro professoras valorizam princípios comuns na construção de uma prática alfabetizadora exitosa, isto é, de sucesso, como denominei até aqui, por conhecer, direta ou indiretamente, o trabalho desenvolvido por elas. Consideradas suas peculiaridades, todas buscam conhecer seus alunos, valorizando os espaços socioculturais nos quais estão inseridos, estimulam para que construam suas aprendizagens através de estratégias/metodologias adequadas (recriadas) às suas necessidades, e, por fim, procuram fazer com que tais aprendizagens tenham sentido para cada um.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2000. 10. ed.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura nas séries iniciais. In: **Teoria e Prática**. Porto Alegre. Mercado Aberto/ALB, ano 7, nº12, dez. 1988. P. 4-11.
- COMERLATO, Denise Maria. O significado das representações gráficas na alfabetização. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H. e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabeletrar**. Porto Alegre, Mediação, 2010. P. 119-135.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, 2002. P. 139-154.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.
- GROSSI, Esther Pilar. **Didática do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.
- GROSSI, Esther Pilar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.
- GROSSI, Esther Pilar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- KAERCHER, Gládis Elise da S. Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H. e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabeletrar**. Porto Alegre, Mediação, 2010. P. 53-61.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. P. 15-61.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU 1986.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luiz Carlos Cagliari. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1999.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. **Ministério da Educação**. 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>
Acesso em 07 jun. 2011.

NÖRBERG, Marta; PACHECO Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H. e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar**. Porto Alegre, Mediação, 2010. P. 67-73.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. Development and learning. Tradução de Paulo Francisco Slomp. In LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

ROSSA, S.A.S.; IURK, D.M. Leitura e suas Implicações numa 1ª série: Aplicações de Novas Alternativas Metodológicas. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 3, nº1, março/2008. Disponível em:
<http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/20-Ed3_CH-LeituraImpl.pdf> Acesso em: 05 abr. 2011.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. O ensino fundamental de nove anos. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H. e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar**. Porto Alegre, Mediação, 2010. P. 137-173.

SOARES, Magda. Dicionário crítico da educação: letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica**, v.2, n.10, p. 83-89, jul./ago. 1996.

SOARES, Magda. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) – Faculdade de

Educação/UFMG, Belo Horizonte, ano 1, n.1. P. 10-14, abr/maio. 2005. Entrevista concedida a Sílvia de Araújo.

SCHWARTZ, Suzana. Quando o que parece óbvio na alfabetização não é tão óbvio assim. **Educação e Cidadania**. Ano 7, nº 7. P. 59-78. Porto Alegre, 2006.

TRINDADE, Iole Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H. e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar**. Porto Alegre, Mediação, 2010. P. 13-23.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Título da pesquisa: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE SUCESSO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Habckost Dalla Zen. É produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo *analisar práticas de professoras alfabetizadoras, para que se possa compreender e relacionar marcas, concepções e efeitos presentes em suas práticas pedagógicas consideradas de sucesso.*

Para tanto, serão realizadas entrevistas com as professoras que se dispuserem a participar da citada pesquisa. Também será feita uma apreciação de seus planejamentos e materiais pedagógicos, com a finalidade de complementação do estudo. Estas entrevistas serão gravadas em arquivos de áudio, e depois, transcritas para fins de análise.

A pesquisadora-aluna assume o compromisso ético de manter em anonimato os nomes das depoentes e das instituições nas quais atuam como docentes, tanto no Trabalho de Conclusão, quanto em artigos, ou congêneres, que possam ser desdobrados do mesmo.

Eu, _____,
fui informada sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo em participar da mesma.

Assinatura da Professora Participante

Assinatura da Aluna Pesquisadora
Gabriela Farias Maestri