

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**GILCEANE CAETANO PORTO**

Pelotas, novembro de 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação



**Tese**

**A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização  
construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPEl**

**GILCEANE CAETANO PORTO**

**Pelotas, 2011**

**GILCEANE CAETANO PORTO**

**A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista  
por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliane Peres**

**Pelotas, 2011**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:  
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

P832r Porto, Gilceane Caetano

A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPe/ Gilceane Caetano Porto; Orientadora : Eliane Teresinha Peres. – Pelotas, 2011.  
267f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós - graduação em educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Alfabetização. 2. Psicogênese. 3. Recontextualização.  
4. Discurso pedagógico. 5. Construtivismo. I. Peres, Eliane Teresinha; orient. II. Título.

CDD 370

**Banca Examinadora:**

.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Alves da Silva Frade

.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Loréa Leite

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha

.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Magda Floriana Damiani

**Dedicatória**

Aos meus familiares por todo o apoio e carinho recebido.

## **AGRADECIMENTOS**

À Eliane Peres, orientadora deste trabalho, pelas aprendizagens construídas ao longo de dez anos de trabalho. Obrigada pela confiança, pelo carinho, pela paciência e por todas as contribuições que me fizeram pesquisadora.

A todas as professoras que fizeram parte deste estudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa HISALES pelas discussões e contribuições durante os quatro anos de convivência.

Agradeço a Chris Ramil pela identidade visual criada especialmente para a Tese.

Às professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria Isabel da Cunha, Magda Damiani e Maria Cecília Loréa Leite pelas importantes contribuições no momento de qualificação do Projeto de Tese e por estarem comigo no momento final.

Aos colegas da Universidade Federal do Pampa em especial ao Prof. Everton Ferrer de Oliveira e Prof<sup>a</sup>. Regina Célia do Couto, pelo apoio recebido ao ingressar no Curso de doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos saberes partilhados.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela Bolsa no Exterior, que proporcionou minha missão de estudos por três meses em Buenos Aires, Argentina.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Rosemberg da Universidade de Buenos Aires (UBA), pelo acolhimento em seu grupo de pesquisa.

À amiga Adriana Gonzalez Burgos por tudo que me ensinou nos meses que estive em Buenos Aires.

Ao meu marido Mauro Del Pino, pelo incentivo na concretização deste sonho. Pelo companheirismo, compreensão e amor. É muito bom compartilhar contigo a vida e a paixão pela educação.

Aos meus queridos Bruno e Taís Del Pino pela compreensão, pelo carinho e por toda a torcida para a finalização da Tese.

As amigas e parceiras Simone Barreto Anadon e Janaína Soares Martins Lapuente, pelas importantes conversas sobre alfabetização e pelas aprendizagens construídas e compartilhadas nas classes de alfabetização e na pós-graduação.

À Maurília Silveira, pela parceria construída, por compartilhar comigo a paixão pelas classes de alfabetização. Nossas reuniões de estudos e planejamentos foram determinantes na minha trajetória.

À colega e amiga Patrícia Pereira Cava, pelo apoio principalmente nos momentos finais de escrita da Tese.

À Márcia Luna, pelo carinho com minha família, por ter tomado conta da minha casa como se fosse a sua, por todos os cuidados, meu agradecimento especial.

À Juliana Krüger pela escuta, pelo incentivo e fundamentalmente por me colocar em movimento.

À amiga Tatiane da Silva Christ por um ensinamento muito importante: não dá pra fazer tudo ao mesmo tempo, é preciso fazer escolhas!

Às minhas alunas do Curso de Pedagogia da UNIPAMPA - Campus Jaguarão e da FaE/UFPel pelas interlocuções estabelecidas nas disciplinas da área da alfabetização e por me desafiarem a sempre buscar mais.

À colega Lourdes Maria Bragagnolo Frison, pela parceria construída na coordenação do PIBID Pedagogia.

A cada uma das vinte bolsistas PIBID, às professoras supervisoras e às monitoras do projeto de extensão *Reflexões sobre alfabetização* pelo compromisso, dedicação e especialmente pelas aprendizagens construídas ao longo de quase dois anos de trabalho.

*Quando um autor publica alguma coisa, quando põe a serviço público um resultado de pesquisa, sabe que isso necessariamente vai ser assimilado pelos usuários, e que muitas coisas acontecem durante esses processos de assimilação, a tal ponto que em alguns casos aquele autor já não se reconhece mais.*

Emília Ferreiro

## RESUMO

PORTO, Gilceane Caetano. **A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPeL**. 2011. 263f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as professoras alfabetizadoras que realizaram o Curso de Pedagogia na FaE/UFPeL no período compreendido entre os anos de 1986 a 2005 recontextualizam o discurso pedagógico alfabetizador construtivista. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com cinco professoras alfabetizadoras que atuavam na rede pública municipal de ensino de Pelotas há mais de três anos. Uma delas concedeu apenas uma entrevista pelo fato de não estar mais atuando em classes de alfabetização. As outras quatro professoras que fizeram parte da investigação concederam duas entrevistas e tiveram suas práticas acompanhadas no ano de 2010. Três professoras também disponibilizaram seus diários de planejamento para análise. A partir da teoria da alfabetização construtivista, dos textos pedagógicos produzidos pelos formadores e das práticas pedagógicas das alfabetizadoras, constituiu-se três campos do discurso pedagógico alfabetizador construtivista. O primeiro foi denominado como campo primário de produção do discurso alfabetizador construtivista. Foram construídos cinco indicadores que caracterizam uma prática pedagógica alfabetizadora construtivista. Estes indicadores serviram de base para a análise dos dados. O segundo campo constituído na Tese foi o campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista, composto fundamentalmente pelos agentes e agências de formação superior das pesquisadas. Para a constituição deste campo analisou-se currículos, planos de ensino, programas das disciplinas que compuseram os currículos do período analisado, especialmente as referências bibliográficas. O terceiro campo constituído nesta Tese foi o das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. A análise da recontextualização se deu através das regras de recontextualização. Analisou-se as práticas a partir dos conceitos de classificação e enquadramento do discurso pedagógico. A partir dos dados analisados é possível perceber, como mostrou Bernstein (1996), que o discurso ao passar de um campo para outro é descontextualizado e recontextualizado pelas diferentes influências e disputas que são estabelecidas no novo contexto. Conclui-se que a recontextualização secundária produzida na Faculdade de Educação da UFPeL constitui-se como um elemento de efetiva produção de um novo texto, gerador de novas práticas alfabetizadoras e criador de um discurso que, se por um lado apresenta características relacionadas à teoria alfabetizadora construtivista, por outro, é um produto desse processo de recontextualização. A pesquisa encontrou diferentes discursos pedagógicos alfabetizadores. Por um lado, as professoras alfabetizadoras pesquisadas não seguem um método de alfabetização, como faziam as professoras há algumas décadas atrás. Por outro lado, as professoras também não seguem uma pedagogia da alfabetização construtivista, paradigma condizente com seu tempo de formação. A herança pedagógica configura-se como sendo muito forte, a despeito da formação em nível de graduação. Assim, nenhuma prática de alfabetização observada segue um método de alfabetização analítico ou sintético, mas todas cultivam em suas práticas atividades que se relacionam diretamente com esses métodos considerados tradicionais na história da alfabetização.

**Palavras- chave:** alfabetização, psicogênese, recontextualização, discurso pedagógico, construtivismo.

## ABSTRACT

PORTO, Gilceane Caetano. The recontextualization of the pedagogical speech of the constructivist alfabetization by primary teachers graduated in the FaE/UFPEL. 2011. 263f. Thesis (Doctor degree) – Pos Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This research aimed to understand how the primary teachers which realize the Pedagogy Course in FaE/UFPEL in the period of the 1986 to 2005 recontextualize the primary teaching constructivist pedagogical speech. The research has the qualitative character, was carried out with five primary teachers which ones work in the county teaching public net in Pelotas more than three years. One of them granted only one interview because she is not longer acting in the alfabetization class. The other four teachers which made part of the investigation granted two interviews and had their practices followed in the year of 2010 and provided their plan class diaries for analysis. From the constructivist alfabetization theory, of the pedagogical texts produced by the trainers and of the alfabetization pedagogical practices, three fields of the alfabetization constructivist pedagogical speech was made up. The first one was named as a primary field of the production of alfabetization constructivist pedagogical speech. For that, the psychogenesis production field was featured, establishing some parameters needed to evaluate the recontextualization process where the constructivist alfabetization speech is delocated from one field to other. Five indicators were building which characterize a pedagogical constructivist alfabetization practice, these indicators formed the basis to the analysis. The second field was constituted on the Thesis was the secondary field of reproduction of the constructivist alfabetization speech, composed fundamentally by the agents and agencies of graduation formation of the research subjects. For the constitution of this field were analyzed the curriculum, teaching plans, discipline programs which made part of the analyzed period curriculum, specially the references. The third field was constituted in this Thesis was that related to the pedagogical practices of the primary teachers. The analysis of the recontextualization was made throughout the recontextualization rules. The practices were analyzed from the classification concepts and the pedagogical speech framework. From the analyzed data is possible to recognize, as was showed by Bernstein (1996), that the speech when pass from a field to another it is descontextualized and recontextualized by the different influences and disputes which are established in the new context. It is concluded that the secondary recontextualization produced in the Education College of the UFPEL constituted as an element of effective production of a new text, generator of new alfabetization practices. This speech when is recontextualized configures itself as a new text and creates a speech which for a side presents characteristics related to the constructivist alfabetization theory, by other hand is a product of this recontextualization process. The research found different pedagogical alfabetization speeches, by one side the primary teachers analyzed do not follow a alfabetization method, as the teachers did some decades ago. In other hand, the teachers also did not follow a constructivist alfabetization pedagogy, paradigm which agree with their formation time. The pedagogical inheritance configures itself as being very strong, despite the formation in the graduation level. So any alfabetization practice observed follow an analytic alfabetization method or synthetic, but all cultivate in their practices activities that ones with directly relates to this methods considered traditional in the alfabetization history.

**Key words:** alfabetization, psychogenesis, recontextualization, pedagogical speech, constructivism.

## APÊNDICE

<b>APÊNDICE A.</b> Ficha de mapeamento e aproximação com os sujeitos.....	234
<b>APÊNDICE B.</b> Roteiro orientador para entrevista com as alfabetizadoras.....	235
<b>APÊNDICE C.</b> Roteiro orientador de Observação.....	237
<b>APÊNDICE D.</b> Questões da entrevista a partir da definição dos indicadores que caracterizam uma prática pedagógica alfabetizadora construtivista.....	238
<b>APÊNDICE E.</b> Termo de consentimento informado.....	239
<b>APÊNDICE F.</b> Resumo das observações das práticas pedagógicas.....	240

## **Lista de figuras**

**Figura 1** - Cronograma de observações.....44

**Figura 2** - Modelo de análise do discurso alfabetizador construtivista.....57

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Professoras que realizaram a formação no Curso de Pedagogia da FaE/UFPel entre os anos 1986- 2005 e que estavam na rede municipal em 2007.....	36
<b>Tabela 2</b> - Organização das alfabetizadoras por períodos de formação.....	37
<b>Tabela 3</b> - Professoras selecionadas para fazer parte da pesquisa.....	38
<b>Tabela 4</b> - Professoras que fizeram parte da investigação.....	40

## Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> - Conteúdo Programático da disciplina Alfabetização I - 1990	<b>123</b>
<b>Quadro 2</b> - Conteúdo Programático da disciplina Alfabetização II - 1990	<b>123</b>
<b>Quadro 3</b> - Conteúdos programáticos e ementas de disciplinas da área da alfabetização (1990- 1997)	<b>125</b>
<b>Quadro 4</b> - Planos de ensino da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	<b>132</b>
<b>Quadro 5</b> - Classificação do indicador língua oral e sua relação com a escrita	<b>145</b>
<b>Quadro 6</b> - Classificação do indicador língua escrita em contexto de uso e experimentação	<b>146</b>
<b>Quadro 7</b> - Classificação do indicador sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita	<b>146</b>
<b>Quadro 8</b> - Classificação do indicador análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses	<b>146</b>
<b>Quadro 9</b> - Classificação do indicador valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita	<b>147</b>
<b>Quadro 10</b> - Escala com os níveis relativos às regras do discurso regulador	<b>147</b>
<b>Quadro 11</b> - Escala com os níveis relativos à seleção de conteúdos	<b>148</b>
<b>Quadro 12</b> - Escala com os níveis relativos à sequência dos conteúdos	<b>148</b>
<b>Quadro 13</b> - Escala com os níveis relativos à ritmagem dos conteúdos	<b>148</b>
<b>Quadro 14</b> - Escala com os níveis relativos à avaliação dos conteúdos	<b>148</b>
<b>Quadro 15</b> - Linguagem escrita e linguagem oral	<b>151</b>
<b>Quadro 16</b> - Expressão oral e linguagem escrita	<b>152</b>
<b>Quadro 17</b> - Necessidade do uso da leitura e da escrita	<b>156</b>
<b>Quadro 18</b> - Linguagem escrita e textos completos	<b>166</b>
<b>Quadro 19</b> - Sala de aula como um ambiente alfabetizador	<b>179</b>
<b>Quadro 20</b> - Sala de aula como convívio de colegas em diferentes estágios de domínio da leitura e da escrita.	<b>181</b>
<b>Quadro 21</b> - Análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses	<b>184</b>
<b>Quadro 22</b> - Valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita	<b>190</b>
<b>Quadro 23</b> - Enquadramento do discurso regulador	<b>192</b>
<b>Quadro 24</b> - Enquadramento do discurso instrucional: seleção de conteúdos	<b>198</b>
<b>Quadro 25</b> - Enquadramento do discurso instrucional: sequência de conteúdos	<b>200</b>
<b>Quadro 26</b> - Enquadramento do discurso instrucional: ritmagem	<b>205</b>
<b>Quadro 27</b> - Enquadramento do discurso instrucional: avaliação	<b>207</b>

## Sumário

Introdução	18
1 . O percurso da investigação	29
1.1. A aproximação com os sujeitos	36
1.2. As estratégias para a investigação dos sujeitos	44
2. O processo de recontextualização do discurso pedagógico: as contribuições de Basil Bernstein.....	51
2.1 Sobre o discurso pedagógico .....	56
3. Campo primário de produção do discurso alfabetizador Construtivista	66
3.1. O discurso pedagógico da Psicogênese da Língua Escrita	69
3.2. O contexto de produção da Psicogênese da Língua escrita	73
3.3. Constituinte o campo do discurso pedagógico alfabetizador construtivista	86
3.3.1 Língua oral e sua relação com a escrita	87
3.3.2. Língua escrita em contexto de uso e experimentação	90
3.3.3. Sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita	94
3.3.4. Análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses	96
3.3.5. Valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita	99
4. Campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista	101
4.1. As produções científicas no campo da alfabetização	103
4.2. O discurso pedagógico alfabetizador construtivista da FaE	113
5 . O campo de recontextualização do discurso alfabetizador construtivista	145
5.1. A classificação dos discursos	151
5.1.1. Classificação do indicador língua oral e sua relação com a escrita	152
5.1.2. Classificação do indicador Língua escrita em contexto de uso e experimentação	157
5.1.3. Classificação do indicador a Sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita	179
5.1.4. Classificação do indicador Análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses	185
5.1.5. Classificação do indicador Valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita	191
5.2. O enquadramento dos discursos	193
5.2.1. Enquadramento do discurso regulador	194
5.2.2. Enquadramento do discurso instrucional: seleção de conteúdos	199
5.2.3. Enquadramento do discurso instrucional: sequenciamento	201
5.2.4. Enquadramento do discurso instrucional: ritmagem	206
5.2.5. Enquadramento do discurso instrucional: avaliação	208
6. Considerações Finais	212
Referências	224
Apêndices	235
Anexos	265

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



## Introdução

A presente tese é resultado da pesquisa sobre o processo de recontextualização da teoria construtivista realizada por um grupo de professoras alfabetizadoras que concluíram o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas entre os anos de 1986 e 2005 e que, atualmente, atuam na rede pública municipal de Pelotas.

O propósito desta introdução é apresentar alguns elementos da minha trajetória formadora no intuito de justificar e viabilizar uma melhor compreensão da minha vinculação com a temática da pesquisa, bem como apresentar o problema a investigado, os objetivos da pesquisa e a organização dos capítulos que compõem a tese.

A preocupação com a alfabetização vem acompanhando minha trajetória desde que ingressei em 1996 no Curso de Pedagogia da FaE/UFPel. Foi durante a minha formação na graduação que tive o primeiro contato com o discurso construtivista. Conforme estudo de Savedra (2007), a FaE/UFPel, a exemplo de outras Faculdades de Educação brasileiras, desde a década de 80 do século XX vem difundindo a perspectiva construtivista, principalmente na área da alfabetização.

Apesar de ter cursado o Magistério no Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), em Pelotas – RS, entre os anos de 1992 e 1995, as experiências durante a graduação foram decisivas para as minhas escolhas futuras no que diz respeito à profissão docente. O vivido durante os quatro anos de curso superior constituiu-se como o que Josso (2006) denomina de “momentos charneira”, ou seja, vivências determinantes que produzem marcas e se caracterizam como tempos de fortes mudanças nas trajetórias. Portanto, articulam o passado, o presente e engendram o futuro por serem períodos relacionados com as nossas identidades e subjetividades.

Não obstante todas as minhas vivências no Curso de Pedagogia tenham contribuído para eu me tornar a professora que sou, foi no quinto semestre do curso, quando cursei a disciplina “Alfabetização I” que me senti desafiada a me

preparar para atuar como alfabetizadora e passei a acreditar que as pedagogas<sup>1</sup> deveriam estar bem preparadas para atuar em classes de alfabetização.

Nesse contexto, eu já havia sido “cooptada” pelo discurso pedagógico construtivista subjacente à formação das pedagogas da FaE/UFPel naquele momento histórico. Sentia, porém, que ainda era pouco para quem pretendia ser alfabetizadora.

A teoria construtivista se mostrava bastante complexa e, ao mesmo tempo, “apaixonante”. Na busca por alfabetizar todas as crianças multirrepentes com as quais trabalhei em minha prática docente, dediquei muitas horas de planejamento e estudo com colegas que concluíram a Faculdade junto comigo e que, como eu, estavam iniciando sua trajetória alfabetizadora. O desafio era levar a teoria construtivista para a sala de aula, constituir uma “pedagogia da alfabetização” (FERREIRO, 1990).

Como se pode perceber, a preocupação com a formação de professores para atuar em classes de alfabetização vem acompanhando meus caminhos já há algum tempo, embora com sentidos diferentes que se formam e se transformam à medida que vou me inserindo em novos espaços. Foi assim quando cursei a Especialização em Educação e desenvolvi uma pesquisa orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Cava sobre as estratégias de leitura de um aluno em fase de alfabetização (PORTO, 2001). Nesse momento, o sentido atribuído à formação de alfabetizadoras era o da necessidade de produzir e socializar saberes que estavam sendo construídos na sala de aula na qual eu atuava. Nesse momento, “estreeva” como alfabetizadora e pesquisadora, sendo desafiada a problematizar minha prática com um olhar investigativo. Assim, coexistia em mim a professora alfabetizadora em formação e a aprendiz de pesquisadora, duas tarefas um tanto complicadas.

A inquietude da tarefa de alfabetizar foi determinante para meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação onde, orientada pela Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Eliane Peres, desenvolvi a investigação sobre a divulgação e utilização do Método Global de Contos no IEAB (1940-1970) (PORTO, 2005). Nesse trabalho estudei a alfabetização em uma perspectiva histórica. O que quero enfatizar é que, naquele momento, o sentido que eu dava para a formação da professora alfabetizadora já

---

<sup>1</sup> Usarei a expressão pedagogas pelo fato de, historicamente, o número de mulheres que realizam o Curso de Pedagogia ser maior em relação ao número de homens e, principalmente, por serem mulheres os sujeitos da pesquisa.

havia sido transformado, recriado, ressignificado com as vivências anteriores. A minha experiência já me permitia pensar a alfabetização desde um outro lugar, me permitia a possibilidade de visitar práticas cotidianas de um tempo distante sem a ansiedade de que tudo o que eu viesse a aprender sobre alfabetização devesse convergir para a aula do dia seguinte.

Nos anos de 2003 e 2004 vivi a experiência de trabalhar como supervisora das séries iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Para tanto, contribuí no planejamento de políticas para as séries iniciais, em especial para a alfabetização, visitei escolas, salas de aula, organizei espaços de formação com as alfabetizadoras, enfim, discuti as inúmeras problemáticas relativas ao cotidiano da escola e do ser professora. Além disso, reencontrei muitas pessoas que haviam sido minhas contemporâneas no curso de Pedagogia.

Nesses encontros e visitas, deparei-me com práticas alfabetizadoras plurais. Práticas que produziam o sucesso no cotidiano da escola e outras nem tanto. A partir dessa pluralidade de práticas, passei a me perguntar o que determina que professoras que tenham muitas vezes estudado na mesma turma, lido, *a priori*, os mesmos textos, participado das mesmas discussões em sala de aula produzam práticas de alfabetização tão diferentes.

Motivada pelos aspectos acima mencionados, comecei a participar como investigadora na pesquisa “O lugar do professor no fracasso escolar”. Nessa pesquisa (DEL PINO & PORTO, 2008) procuramos identificar o fenômeno da exclusão escolar em turmas de primeira série da rede pública municipal da cidade de Pelotas. Na primeira etapa da investigação, foi realizado um mapeamento da realidade da primeira série do ensino fundamental de todas as escolas urbanas da cidade de Pelotas, criando uma série histórica do ano 2000 até o ano de 2008. Os dados referentes à exclusão são alarmantes. Constatamos que de cada três crianças matriculadas na primeira série da rede municipal de ensino uma foi excluída do processo educacional.

Na segunda etapa da pesquisa localizamos nas escolas com maior índice de exclusão as professoras alfabetizadoras formadas no curso de Pedagogia da UFPel, as quais têm em sua classe alunos repetindo a 1ª série. Foram identificadas duas professoras em cada escola com as quais realizamos entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de compreender as diferentes nuances que compõem o

processo de exclusão escolar e pensar a qualificação do trabalho pedagógico para atuação em classes de alfabetização (DEL PINO, et. al, 2008).

Os dados da investigação nos apontaram que algumas professoras não têm a possibilidade de escolher ser ou não alfabetizadoras: são “escolhidas” pelas contingências da profissão. Esse dado foi ratificado durante o processo de coleta de dados da tese, quando uma das entrevistadas suspirou e disse: *“não foi uma escolha minha, porque quando a gente é nomeada, chega na Secretaria e eles vão te dizer, olha tu vai para a escola tal, tem tal turma” (...). E aí, geralmente quando a gente chega é primeira série*” (Alice, Entrevista 2010)<sup>2</sup>.

No processo de construção do problema de tese, também foi fundamental minha participação no grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), liderado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Peres. Os espaços de discussão coletiva dos trabalhos dos mestrandos e doutorandos, bem como os estudos teóricos que o grupo realiza, têm sido fundamental para a minha constituição como pesquisadora e para a qualificação do problema de tese.

O ano de 2006 apresentou-me mais um desafio e um espaço de aprendizagem: a aprovação em concurso público federal para docente no ensino superior. Esse fato contribuiu para estabelecer um compromisso ainda maior com a temática da alfabetização. Se antes eu alfabetizava, agora participo da formação inicial de alfabetizadoras. Um desafio ainda maior para quem tem um conhecimento da realidade construído no cotidiano da sala de aula concomitantemente à formação acadêmica.

Atualmente, como professora do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel, tenho sentido, cada vez mais, a necessidade de chamar a atenção das futuras pedagogas para a formação da alfabetizadora. Por isso as tenho provocado, desafiado e estimulado a fim de despertar nelas o desejo de exercerem a docência em classes de alfabetização. Certamente, sou movida pela convicção de que as pedagogas não podem fugir desse compromisso social de efetivamente alfabetizar as crianças, os jovens e os adultos. Permaneço sempre mobilizada e buscando mobilizá-las para a compreensão de que o trabalho do professor “é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1997, p. 162-163).

---

<sup>2</sup> Alice foi uma das professoras investigadas. Os nomes das professoras entrevistadas para esta pesquisa são fictícios. Ver capítulo 1.

A postura problematizadora que assumo frente às futuras pedagogas, quiçá futuras alfabetizadoras, se reforça quando o foco das nossas discussões é atravessado pelas crenças das alunas de que os formadores têm respostas para todos os possíveis e inimagináveis problemas de uma sala de aula. Os questionamentos, sobre como fazer ou como agir em determinadas situações, são, sem dúvida, de extrema importância. Contudo, tenho combinado esse foco de caráter pragmático com outro mais reflexivo no intuito de pensar em profundidade o processo de formação de professoras para atuar em classes de alfabetização.

Acredito que é preciso refletir sobre o que é ser alfabetizadora em um país com mais de 14 milhões de analfabetos (IBGE, 2010)<sup>3</sup>; qual o objeto de conhecimento de uma alfabetizadora; o que significa para uma criança de classe popular a inserção na cultura escrita; o que a escola pública tem produzido em relação ao sucesso e ao fracasso das crianças nas classes de alfabetização; qual o lugar da professora no sucesso ou no fracasso de seus alunos; o que constitui a docência das alfabetizadoras; em que concepção de ensino e em que concepção de aprendizagem estão fundamentadas as práticas alfabetizadoras; e em que medida a formação inicial das professoras alfabetizadoras influencia a sua prática alfabetizadora. Essas são algumas das indagações que tangenciam o foco da investigação e que contribuiriam no processo de problematização da questão de pesquisa. De alguma forma, atravessaram o percurso investigativo.

Foram as vivências e as preocupações relatadas que me motivaram à realização do presente estudo, que tem o seguinte problema a ser pesquisado: um grupo de professoras alfabetizadoras formadas no curso de Pedagogia da FaE/UFPel recontextualizam o discurso pedagógico da alfabetização construtivista adquirido em sua graduação?

A partir desse problema foram definidos os objetivos da pesquisa. O objetivo geral da investigação é compreender como as professoras alfabetizadoras investigadas recontextualizam o discurso pedagógico construtivista. Desdobrando o objetivo geral, nortearam a pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- compreender como se constitui o campo pedagógico do discurso construtivista da alfabetização;

---

<sup>3</sup> Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), o Brasil possui 14.612.183 de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade, o que representa 9,02% da população a partir desta faixa etária. Destes, 9,4 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever vivem em áreas urbanas e 5,2 moram em zonas rurais.

- analisar a formação inicial das professoras pesquisadas;
- entender como o discurso pedagógico construtivista divulgado pela FaE aparece nos discursos, nas práticas e nos textos pedagógicos produzidos pelas alfabetizadoras;

Para o desenvolvimento da investigação, tomei como opção teórico-metodológica a teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996, 1998, 2003). A escolha pelo trabalho com a teoria bernsteniana se deu principalmente pela potencialidade que ela oferece no que se refere à compreensão das relações pedagógicas. O fato de o problema de pesquisa estar relacionado com as práticas pedagógicas na universidade, com o currículo e com as práticas das professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar justificam essa escolha. O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein passou a ser central para a pesquisa, uma vez que é abrangente, ao mesmo tempo objetivo, e está relacionado, assim como toda a teoria do autor, aos aspectos sociológicos que constituem as práticas pedagógicas.

O conceito de discurso pedagógico também é fundamental para a construção teórica da pesquisa. Bernstein (1996) define o discurso pedagógico como uma regra que reúne dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social. Para ele, “o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem (*Idem*, p. 46).

Como esta pesquisa está preocupada com a alfabetização, torna-se impossível desconsiderar a situação atual brasileira e pelotense referente aos altos índices de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo de meu trabalho como professora e pesquisadora, foi possível compreender as diferentes variáveis que interferem no processo de trabalho docente e acabam constituindo a realidade excludente da escola pública (DEL PINO e PORTO, 2008). A formação inicial da professora e sua competência técnica (BERNSTEIN, 2003) são alguns desses fatores. A utilização da teoria de Bernstein para analisar as macro e micro relações que permeiam o contexto escolar possibilitaram compreender o processo de recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista adquiridos no curso de pedagogia da FaE/UFPel de maneira aprofundada e abrangente. Mais do que isso, foi possível compreender e,

ao mesmo tempo, estruturar três campos de produção e recontextualização do discurso pedagógico alfabetizador construtivista. Utilizando-se a teoria bernsteniana (BERNSTEIN, 1996), esses campos foram estruturados em dois contextos. O primeiro campo está constituído no interior do contexto primário de produção desse discurso. Já os outros dois campos compõem o contexto secundário de reprodução do discurso pedagógico alfabetizador construtivista. “Este contexto estrutura o campo da reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 269), onde acontece a relocação do discurso através da circulação de textos entre diferentes contextos. Segundo Bernstein (1996, p. 243), texto “pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta”.

Para a consolidação dos dados e sua interpretação foi fundamental o uso dos conceitos da psicogênese da língua escrita como meio de expressão do construtivismo. A pesquisa, quando propôs analisar a recontextualização do discurso pedagógico construtivista na alfabetização, precisou expor como referência fundamental os conceitos estruturantes da psicogênese da língua escrita. Esses conceitos, como adiantei no parágrafo anterior e discutirei no segundo capítulo, vão compor o campo pedagógico oficial do discurso construtivista, isto é, o contexto primário da produção do discurso alfabetizador construtivista. Conforme Bernstein (1996, p. 269), “este campo e sua história são criados pelas posições, relações e práticas que surgem da *produção* e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas”. Já a reprodução desse discurso pelas docentes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel ocorre no contexto secundário da produção do discurso pedagógico. Nesse momento há uma relocação do discurso, caracterizando a recontextualização. Ainda segundo Bernstein (1996, p. 270), “este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto”, uma vez que o texto foi reposicionado e refocalizado. É importante salientar, ainda, que Bernstein distingue relativamente a esses dois contextos fundamentais e aos campos que eles estruturam, um outro campo ou subconjunto de campos, denominados pelo autor de “*campos recontextualizadores*” (Idem, p.269). Nesse sentido, para ser possível compreender esse processo em sua totalidade, foi importante caracterizar cada um desses campos a partir da teoria da psicogênese da língua escrita.

Portanto, a fim de operar com as categorias de recontextualização e de discurso pedagógico, foi necessário analisar: o currículo do curso de Pedagogia da

FaE/UFPel no período de 1986 a 2005 no que diz respeito às disciplinas voltadas para a alfabetização; as práticas das professoras formadas nesse período; e os materiais utilizados por elas para alfabetizar. A justificativa para o período pesquisado está no fato de que o livro *Psicogênese da língua escrita*, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, teve sua primeira edição publicada no Brasil em 10 de dezembro de 1985, momento que marca a busca de ruptura com as concepções tradicionais sobre alfabetização (MELLO, 2007). Já o ano de 2005 justifica-se pelo fato de em 2006 terem sido publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que implementaram um novo currículo básico nacional, gerando, também na Faculdade de Educação, um novo currículo para o Curso de Pedagogia. A primeira turma formada por esse novo currículo concluiu o curso em 2010 e, por isso, não se encontra Pedagogas dessa turma e das seguintes na rede pública da cidade de Pelotas com três anos de prática alfabetizadora, um dos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, conforme exposto no próximo capítulo.

Assim, o esforço teórico-metodológico desta tese é compreender a recontextualização do discurso pedagógico alfabetizador construtivista das professoras alfabetizadoras formadas no curso de Pedagogia da FaE/UFPel. Para tanto, foi necessário construir o entendimento de discursos e práticas construtivistas, tomando a psicogênese como referência importante, para compreender o currículo do curso de Pedagogia na área específica da alfabetização e, a partir desse entendimento, buscar na sala de aula como esses discursos se transformam em conhecimento escolar, recontextualizado a partir de práticas sociais e de relações que envolvem classes sociais, códigos e discursos (BERNSTEIN, 1996, 1998).

A fim de apresentar e discutir os resultados da pesquisa, esta tese foi organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Cada capítulo é resultado de um esforço investigativo que toma por base preceitos teórico-metodológicos que pretendem estabelecer conexões entre a teoria, as categorias construídas e a empiria dos textos e práticas analisadas.

No primeiro capítulo, intitulado “O percurso da investigação”, apresento os percursos metodológicos utilizados para atingir os objetivos da pesquisa, além de descrever os processos de aproximação com os sujeitos, da coleta de dados e de sua análise e interpretação.

O segundo capítulo, denominado “Campo primário de produção do discurso alfabetizador construtivista”, parte do conceito de contexto primário de Bernstein (1996), desenvolvido de forma aplicada por Neves e Morais (2006), para mostrar o processo pelo qual o discurso alfabetizador construtivista é desenvolvido e posicionado. É neste contexto que caracterizo o Discurso Pedagógico Oficial da alfabetização construtivista a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita produzidos por Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1990, 2001, 1993, 1985). Este discurso, portanto, é constituído no interior do campo recontextualizador pedagógico oficial, formado pelas “autoridades educacionais (...), juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção” (BERNSTEIN, 1996, p. 270). Para tanto, este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a pedagogia da alfabetização baseada na teoria construtivista. Ainda descrevo o processo de construção, a partir da teoria explicitada ao longo do capítulo, dos indicadores que permitem identificar uma prática fundamentada na pedagogia da alfabetização construtivista.

No terceiro capítulo, denominado, “Campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista”, apresento o discurso alfabetizador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel. Neste capítulo está a caracterização do campo recontextualizador pedagógico, que é onde estão incluídos, segundo Bernstein (1996, p. 270), “a universidade e os departamentos de educação das escolas politécnicas, as faculdades de educação, juntamente com suas pesquisas, bem como as fundações privadas”, bem como “os meios especializados de educação, jornais semanais, revistas, etc. e as editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores” (*Ibidem*). Trata-se do contexto secundário de reprodução do discurso, onde é desenvolvida uma reprodução seletiva do discurso educacional relativo ao construtivismo alfabetizador, que é identificado nesta Tese, tomando por base Neves e Morais (2006), como Discurso Pedagógico de Reprodução. Fundamentalmente, este discurso é o resultado da recontextualização do discurso pedagógico produzido no campo oficial, identificado no capítulo dois, que é modificado ao deslocar-se do contexto primário para o secundário.

Já o capítulo quatro, denominado de “Campo de recontextualização do discurso alfabetizador construtivista”, apresenta as principais análises da pesquisa, ou seja, discute como as professoras alfabetizadoras formadas no curso de

Pedagogia da FaE/UFPel recontextualizam o discurso pedagógico da alfabetização construtivista a partir dos estudos realizados durante a sua graduação. É neste contexto recontextualizador das práticas pedagógicas das professoras que o discurso alfabetizador construtivista é constituído como um novo texto, um texto transformado. “A forma dessa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização*” (BERNSTEIN, 1996, p.270), ou seja, o texto vindo do contexto primário do discurso oficial que compõe o construtivismo alfabetizador é modificado e assegura que o texto não seja mais o mesmo. Para tanto, analiso as práticas pedagógicas de recontextualização das alfabetizadoras da FaE através de indicadores construídos a partir do discurso pedagógico oriundo do campo pedagógico oficial da psicogênese da língua escrita.

Por fim, nas considerações finais retomo a formulação teórico-metodológica da Tese para sintetizar os principais achados da pesquisa. Por um lado, procuro mostrar a recontextualização do discurso pedagógico produzido pelas alfabetizadoras da FaE. Por outro, procuro trazer evidências do profundo processo de modificação do discurso oficial ao ser relocado dos diferentes contextos recontextualizadores. O movimento dos textos e de práticas de um contexto para outro faz com que o discurso seja reposicionado e refocalizado. Novamente recorrendo a Bernstein (1996, p. 270), o “texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração”, que não é específico apenas da prática da professora alfabetizadora em sala de aula. É também característico da constituição do currículo do Curso de Pedagogia e do discurso pedagógico dos docentes das disciplinas vinculadas à alfabetização do Curso de Pedagogia.

Assim, procurei, ao longo desta introdução, esclarecer o tema no qual está inserida a Tese e, de maneira especial, caracterizar a minha vinculação com o problema da pesquisa e com o marco teórico escolhido para o trabalho de investigação. Apresentei, também, os objetivos e a estrutura do texto da Tese. A seguir, passo a apresentação dos aspectos teórico-metodológicos construídos no próximo capítulo.

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



O percurso  
da investigação **1**

Este capítulo tem por objetivo descrever as opções metodológicas tomadas para a realização da investigação, bem como a trajetória da pesquisa, que compreende a aproximação com os sujeitos, o processo de coleta e a análise de dados.

A pesquisa foi desenvolvida sob a orientação do paradigma metodológico qualitativo. Bogdan e Biklen (1994) assinalam que a pesquisa qualitativa possui cinco características principais. Para os autores, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal nesse processo. Em uma pesquisa de caráter qualitativo os dados coletados são predominantemente descritivos.

Outra característica é o tipo de interesse dos investigadores qualitativos pelo processo de pesquisa. Há uma preocupação maior em compreender o processo do que puramente obter resultados ou produtos. Além disso, os pesquisadores que se pautam por processos qualitativos de pesquisa tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, isto é, não se preocupam em comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos. A compreensão da realidade investigada começa a se delinear à medida que os dados vão sendo analisados, categorizados e agrupados. Por fim, o significado que os sujeitos dão às suas vivências e práticas cotidianas são focos centrais em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Nas palavras dos autores “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

A abordagem qualitativa possibilita ao investigador uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, pois analisa os pormenores da realidade em que o último está inserido. Os investigadores que trabalham nessa perspectiva não têm interesse em quantificar os dados obtidos e sim analisá-los a fim de compreender e explicar as questões relativas ao seu problema de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Esta é uma das motivações que me levou a optar por esta metodologia, uma vez que a investigação pretende compreender o processo de recontextualização da prática de professoras alfabetizadoras, não sendo importante, para o foco da pesquisa, um estudo quantitativo. Ao contrário, torna-se fundamental para a compreensão do problema uma aproximação com as professoras investigadas, bem como estudar de forma minuciosa a realidade em torno de seu trabalho docente.

Bauer e Gaskell (2002, p. 68) explicam que a finalidade da pesquisa qualitativa “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Ainda sobre esse aspecto, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) enfatizam que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Dos aspectos mencionados, que justificam a opção metodológica da investigação, destaco o papel do investigador qualitativo. Durante os meses que permaneci na escola, procurei dinamizar ao máximo minha participação no universo escolar. Embora meu objeto de estudo tenha sido o processo de recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista, busquei inserir-me em outros espaços que não fossem a sala de aula. Assim, participei de momentos de merenda das crianças, cafés no horário de recreio junto com os professores e até mesmo uma reunião pedagógica. Estes outros espaços permitiram que fosse inserida “na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7).

Acredito que a minha permanência nas escolas modificou muito a forma de entendê-la enquanto instituição educativa. Embora tenha sido professora alfabetizadora de escola pública, este lugar de investigadora contribuiu para que eu enxergasse as macrorelações estabelecidas na escola, as microrelações estabelecidas na sala de aula e as relações entre ambas de uma forma muito diferente do que eu via antes da pesquisa. Estou certa de que minha presença provocou algumas inquietações, assim como também me senti inquieta em vários momentos do processo investigativo. As vivências me aproximaram dos dilemas do cotidiano, me deram muito mais elementos teóricos e práticos para qualificar a minha experiência como investigadora e como docente.

Feita a definição pela abordagem qualitativa, o próximo passo foi compor o conjunto de dados a ser colhido para análise. Centrada no objeto da investigação,

qual seja, compreender como as professoras alfabetizadoras recontextualizam o discurso pedagógico construtivista, busquei fazer o levantamento de dados necessários sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel referentes ao período de 1986 a 2005, isto é, desde a sua gênese até às vésperas da reforma curricular de 2006, que adotou um outro modelo curricular (PROJETO PEDAGÓGICO, 2000; PROJETO PEDAGÓGICO, 2006). A parte do currículo investigada está focada especificamente nas disciplinas cujo teor é o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Procurei realizar uma análise em que fosse possível identificar o espaço de discussão que a alfabetização ocupava no currículo. Com isso, foi possível compreender as características da formação inicial para atuação em classes de alfabetização a partir dos currículos e documentos do Curso de Pedagogia.

Esses dados foram estratégicos para eu compor, segundo Bernstein (1996, 1998), o nível do campo pedagógico recontextualizador, local em que ocorre a “transmissão” dos conhecimentos sobre alfabetização, no curso de Pedagogia. Para tanto, a coleta de dados se deu, fundamentalmente, através dos textos pedagógicos produzidos pelos professores formadores que ministraram disciplinas onde o conhecimento acerca da alfabetização construtivista era recontextualizado. Compreendo como textos pedagógicos os planos de ensino e os diários de registro de aulas localizados no decorrer da investigação. Assim, analisei como aparecem recontextualizados os conhecimentos acerca da psicogênese da língua escrita nesses textos. Esse é um campo intermediário do processo de recontextualização. Como veremos mais adiante no capítulo dois, há um campo primário de produção discursiva que, apesar de ser primário, também é um campo de recontextualização, pois sofre influências de disputas de poder e controle de agentes internacionais e também de agentes nacionais e locais. Trata-se do campo de recontextualização oficial, onde se desenvolve o discurso pedagógico oficial. No que diz respeito a esta pesquisa, é neste campo que se desenvolveu a psicogênese da língua escrita e o construtivismo.

Outros dados coletados compuseram, também segundo Bernstein (1996, 1998), o campo de recontextualização pedagógica, formado pelas práticas das professoras alfabetizadoras e desenvolvido no capítulo cinco. Para dar conta desse campo, foram coletados dados em entrevistas com as professoras, nos seus diários de classe e em observações de sua prática docente em sala de aula.

Definida a coleta de dados e buscados esses elementos, passei à análise. A fim de compreender como se opera a recontextualização do discurso pedagógico alfabetizador, busquei constituir o campo do discurso pedagógico oficial, isto é, a pedagogia construtivista da psicogênese através de cinco categorias obtidas na obra de Ferreiro (1985, 1990, 1991, 1993, 1999 e 2001). Essas mesmas categorias, especificadas no capítulo dois, serviram de base para a análise da recontextualização do campo das práticas docentes, cujos dados partiram do *corpus* construído para a pesquisa. O cotejamento entre os dados obtidos acerca dos dois campos de recontextualização, o campo primário de produção e o campo secundário de reprodução<sup>4</sup>, propiciaram elementos significativos para compreender o processo de recontextualização do discurso pedagógico construtivista alfabetizador das professoras graduadas na FaE.

Cabe aqui observar que a tomada de decisão teórico-metodológica desta pesquisa não prescinde da complexidade do tema da formação docente. Diversos autores, como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Chartier (2000, 1999, 2007) contribuíram para uma virada epistemológica no campo da formação de professores, especialmente a partir da década de 1990, quando a supervalorização da racionalidade técnica do professor foi substituída pela valorização da inserção profissional na realidade social. Pensar a formação de professores a partir desse novo enfoque implica em compreender que tanto a prática individual quanto coletiva dos professores são também espaços em que se adquirem novos conhecimentos, onde se aprende a ser professor, portanto, também são momentos de recontextualização.

Na perspectiva explicada por Tardif (2002), os professores são portadores de uma bagagem sociocultural que interfere e é interferida no processo formativo. Na mesma linha, Gauthier (1998) defende uma outra visão de ensino, que é dimensionada pela mobilização de vários saberes que fazem parte do reservatório de conhecimentos do professor.

Assim, Tardif e Gauthier confluem no sentido de considerar que na prática pedagógica dos professores uma pluralidade de saberes são mobilizados. Eles rompem com a separação do profissional e do pessoal de forma qualificada, apontando para o caminho da construção de uma identidade profissional na medida

---

<sup>4</sup> Desenvolvidos nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

em que utilizam vários saberes que são construídos não somente durante a formação inicial, mas antes e depois dela.

Tardif (2002) analisa, portanto, a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização do ensino e com a formação de professores. Define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Idem, p.36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano.

Segundo Gauthier *et. al* (1998), pouco se sabe a respeito dos fenômenos que são próprios ao ensino. O autor argumenta que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (Idem, p. 20). Para ele, o progresso na pesquisa sobre os saberes dos professores nos possibilita contornar duas barreiras que se interpuseram à pedagogia. A primeira refere-se à própria atividade docente que é desempenhada pelos professores sem uma reflexão sobre os saberes que lhe são inerentes. Segundo Gauthier *et. al* (1998), são recorrentes no magistério concepções de ensino que compreendem que ensinar é transmitir conhecimentos, sendo suficiente, portanto, conhecer o conteúdo. Inerentes a essa concepção estão outras que acreditam que, para ser professor basta ter talento, bom senso, intuição ou que somente ter experiência é o suficiente para o exercício do magistério. Para os autores, essas concepções compõem um ofício sem saberes. Compreender o ensino dessa forma tem colaborado para conservar o ensino em uma “cegueira conceitual” (Idem, p. 20).

O segundo limite diz respeito às ciências da educação, “por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério” (Idem, p. 19). Nessa perspectiva, foram construídos saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá em uma sala de aula concreta, onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

Os saberes construídos acerca do ensino a partir desse ponto de vista são denominados pelo autor de saberes sem ofício. Conforme explicam Gauthier *et. al* (1998: p.25), “se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do

contexto concreto de exercício do ensino”. Para os autores, esse obstáculo contribuiu para o processo de desprofissionalização da atividade docente ao reforçar para os professores o conceito de que a pesquisa acadêmica não poderia lhes oferecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.

Gauthier et. al (1998, p.28), propõem um ofício feito de saberes, pois concebem o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Compreendendo o ensino dessa forma, Gauthier *et. all*, classificam os saberes necessários ao ensino em disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e, por fim, os saberes da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; os curriculares são relativos ao programa de ensino; os das ciências da educação relacionam-se ao saber profissional específico de ser professor; os da tradição pedagógica são os saberes construídos a partir das experiências com a escola e servem de molde, mesmo que inconscientemente, para guiar o comportamento dos professores; os saberes experienciais são pressupostos não científicos que são tomados como verdades, se referem aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular que não é testada publicamente; já os saberes da ação pedagógica, se referem ao saber experiencial tornado público e testado.

Para Gauthier et. al (1998), o ponto de partida é o saber da ação pedagógica. Para que se conquiste a profissionalização do ensino, esse saber precisa ser mais explicitado, pois faz parte da identidade profissional do professor.

Nesta investigação, interessa conhecer os saberes vivenciados e experienciados em torno dos conhecimentos sobre a formação alfabetizadora construtivista. O campo secundário de recontextualização tem como foco a construção desses saberes, que compõem o repertório de conhecimentos das professoras sujeitos da pesquisa. É neste contexto que os saberes curriculares e os das ciências da educação compõem a formação inicial de nível superior.

A fim de esclarecer como foi composto o grupo de professoras investigadas, apresento na seção a seguir o detalhamento do processo que me levou às cinco professoras alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel.

### **1.1. A aproximação com os sujeitos**

O trabalho de investigação para a construção da tese foi realizado com um grupo de sujeitos que realizaram a sua formação, em nível superior, no Curso de Pedagogia da FaE entre os anos de 1986 e 2005. No processo de delimitação dos sujeitos optei por trabalhar com pedagogas egressas da FaE que estivessem atuando em classes de alfabetização na rede pública municipal de ensino de Pelotas.

A rede pública municipal de ensino da cidade de Pelotas possui um total de 71 escolas de educação fundamental, sendo uma delas também de ensino médio, e 27 escolas de educação infantil. Das escolas de educação fundamental, 39 são urbanas e 33 são localizadas na zona rural (SME, 2010). Apesar do número de escolas da zona urbana e rural ser próximo, a realidade dessas escolas é bastante diversa, uma vez que a quase totalidade das escolas rurais têm um pequeno número de alunos, sendo várias delas escolas multisseriadas, isto é, possuem turmas com uma única professora que atende alunos e alunas de diferentes séries. Na grande parte das escolas multisseriadas de Pelotas, as professoras trabalham com alunos e alunas de 1ª a 4ª série em uma mesma turma.

Nesse percurso de identificar quem são as egressas da FaE que alfabetizam na rede municipal, optei por trabalhar apenas com as escolas da zona urbana pelo fato de a cidade de Pelotas concentrar aí a maior parte da população do município. O município de Pelotas possuía 323.158 habitantes no ano de 2010 (CENSO IBGE – RIO GRANDE DO SUL, 2010), 94,60% moravam na zona urbana, totalizando 305.696 habitantes. O número total de alunos da rede municipal, no ano de 2010, era de 24.871 alunos. Já o número de alunos na primeira série do ensino fundamental, também em 2010, era de 3.912 alunos. Destes, 3.285 alunos estavam matriculados nas escolas urbanas, o que representa 83, 97% do total de alunos na primeira série da rede municipal de ensino.

Também é importante esclarecer a opção pela rede municipal. Em primeiro lugar, é a rede municipal que atende o maior número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, foi na rede municipal que trabalhei com classes de alfabetização e também como gestora no cargo de supervisora das séries iniciais na Secretaria Municipal de Educação. Essas experiências na rede municipal me possibilitaram uma melhor aproximação com as escolas e com as professoras.

Conhecer a localização das escolas urbanas da rede foi determinante para o primeiro momento de aproximação com os sujeitos da pesquisa. Entre os meses de novembro e dezembro de 2007 realizei um mapeamento junto às professoras que atuavam na primeira e na segunda série do ensino fundamental. O mapeamento abrangeu as professoras das duas séries por haver sido implantado, em 2001, um processo de progressão continuada na rede municipal, chamado de “Turmas Progressivas” (SME, 2004). A progressão continuada consiste em o professor alfabetizador acompanhar a turma na série seguinte, ou seja, o professor permanece por dois anos lecionando para praticamente o mesmo grupo de alunos, favorecendo a redução da exclusão escolar.

Durante esse período fui às trinta e nove escolas urbanas da rede municipal. Procurava a equipe diretiva, explicava o propósito do mapeamento e, na maioria das vezes, deixava as fichas (Apêndice A) para serem preenchidas e combinava o retorno para pegá-las. Foram realizadas, em média, duas visitas por escola. Na ficha do mapeamento foram feitas questões referentes à formação, ao tempo de magistério, às séries em que atuam e em quais escolas lecionam. Ao final do mapeamento, em 2007, obtive dados de duzentos e vinte e oito professoras. Entre o total de professoras, foram identificadas cinquenta e quatro professoras que cursaram a licenciatura em Pedagogia na FaE/UFPel. Entre as cinquenta e quatro professoras, trinta e seis atendem aos critérios de inclusão na pesquisa, isto é, concluíram o curso entre 1986 e 2005 e alfabetizam há mais de três anos.

Organizei, como poderá ser visto adiante, a Tabela 1, da seguinte forma: retirei do grupo das cinquenta e quatro professoras que tiveram formação na FaE/UFPel somente aquelas que tiveram sua formação no período de 1986 a 2005 e que atuavam em classes de alfabetização. Dessa forma, foram identificadas trinta e seis professoras, conforme já dito no parágrafo anterior. A primeira coluna organiza numericamente a quantidade de professoras; a segunda coluna refere-se ao código que as professoras ganharam ao longo do mapeamento realizado; as

colunas três e quatro apresentam, respectivamente, os anos de início e de conclusão da formação em Pedagogia; a quinta coluna refere-se às séries em que as professoras atuam além da primeira série do ensino fundamental; a coluna número seis apresenta o tempo de atuação que as professoras têm na primeira série; a sétima coluna diz respeito à quantidade de tempo que as professoras exercem o magistério. As professoras que exercem o magistério há menos de um ano foram identificadas com um número que representa a quantidade de anos e outro acompanhado pela letra “m”, que representa a quantidade de meses. É importante destacar que os dados foram coletados em 2007. Portanto, indicam o tempo de magistério e alfabetização que as professoras tinham naquele momento.

Apresento, a seguir, a tabela 1 com a sistematização das professoras que atendem aos critérios estabelecidos na investigação. Elas foram denominadas, no momento inicial de coleta de dados, de “professoras com possibilidade de serem sujeitos de pesquisa”. Esse mapeamento realizado poderá, ainda, servir para localização de professoras para futuras pesquisas.

Tabela1: Professoras que realizaram a formação no Curso de Pedagogia da FaE/UFPel entre os anos 1986- 2005 e que estavam na rede municipal em 2007.

Número	Profª código	Início Ens.Sup.	Término Ens.Sup.	Serie_atua <sup>5</sup>	Tempo 1ªsérie	Tempo Magist. (anos/ meses) 2007
1	1	1999	2002	12	3	4
2	2	1999	2002	13	5	5
3	3	1999	2002	1	6	10
4	4	1986	1989	14	17	21
5	6	2000	2003	1	4	4
6	7	1989	1992	7	8	20
7	9	2000	2003	16	4	6
8	10	1998	2001	17	3	5
9	12	1997	2000	1	1	4
10	13	1986	1990	1	13	18
11	14	2002	2005	7	2	9
12	15	1998	2002	36	1	9m
13	17	1999	2002	1	4	4
14	19	1999	2002	7	3	5
15	20	1994	1997	19	1	12
16	21	2000	2003	1	5	5
17	22	1998	2001	1	4	4

<sup>5</sup> A(s) série(s) em que as professoras atuam está codificada da seguinte forma: (1): 1ª série; (7): 1ª e 2ª; (9): 1ª e 3ª; (10): 1ª e Séries finais do ensino fundamental; (12): Educação infantil e 1ª série em EJA; (13): EJA e 1ª e 2ª série; (14): 1ª,2ª,3ª e 4ª; (16): 1ª, 3ª e 4; (17):1ª e 4ª; (18) 1ª e pré; (19):EJA e 1ª série; (22):1ª, 2ª,3ª ; (23): 1ª, 3ª e EJA outras séries; (25): 1ª, 2ª, 3ª e 4ª; (27): 1ª e apoio; (29): 1ª série, EJA outras séries; (30): 1ª, 4ª e EJA outras séries; (31): 1ª, 4ª e EF séries finais; (32):1ª, EJA alfabetização e EJA outras séries; (33): 1ª e biblioteca; (36): 1ª e apoio; (37): 1ª, 2ª e EM.

18	23	2000	2003	7	3	4
19	27	1992	1995	1	5	9
20	28	1999	2002	1	1	7
21	29	1999	2002	20	4	15
22	30	1998	2002	25	3	6
23	31	1996	1999	7	5	5
24	32	1998	2001	1	6	6
25	33	2001	2004	9	3	4
26	34	2000	2003	1	3	3
27	36	1998	2002	1	1	6m
28	37	1999	2002	1	1	1
29	38	1999	2002	17	4	4
30	39	2002	2005	7	3	3
31	40	1995	1998	7	10	17
32	191	1997	2000	7	0	4
33	192	1997	2000	1	7	7
34	197	2000	2003	1	2	4
35	203	1988	1992	14	5	21
36	204	1996	1999	1	10	30

A tabela 1 possibilita uma visão detalhada do conjunto de professoras alfabetizadoras e permite entender a trajetória de construção do *corpus* investigado. A fim de verificar o período em que se concentra a formação das professoras, organizei a Tabela 2, que apresento a seguir:

Tabela 2: Organização das alfabetizadoras por períodos de formação

<b>Período de Formação</b>	<b>Professoras</b>	<b>Total</b>
1986 - 1989	P. (4) e (13)	2
1988 - 1992	P. (203)	1
1989 - 1992	P. (7)	1
1992 - 1995	P.(27)	1
1994 - 1997	P. (20)	1
1995 - 1998	P. (40)	1
1996 - 1999	P. (31), (204)	2
1997 - 2000	P. (191), (192), (12)	3
1998 - 2001	P. (22), (10), (15), (30), (32),(36)	6
1999 - 2002	P.(1), (2), (3), (17), (19), (28), (29), (37), (38)	9
2000 - 2003	P. (6), (9), (21), (23), (34), 197)	6
2001 - 2004	P. (33)	1
2002 - 2005	P. (14), (39)	2

A partir da sistematização apresentada na tabela 2 é possível identificar em que momento se concentra o maior número de professoras formadas pela FaE que atuavam em classes de alfabetização em 2007. A partir da análise das fichas construí os critérios de variabilidade a fim de compor o *corpus* de professoras que

fizeram parte da investigação (BAUER e GASKELL, 2002). Os critérios de variabilidade utilizados foram o período em que foi realizada a formação e o tempo de atuação em classes de alfabetização. Para atender a esses critérios selecionei duas professoras que ingressaram na década de 80, duas na década de 90 e duas ingressantes nos anos 2000, totalizando, portanto, seis professoras de diferentes períodos de formação e com mais de três anos de experiência em classes de alfabetização.

A partir dessa organização, as professoras selecionadas, inicialmente, para fazerem parte da pesquisa foram as relacionadas na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Professoras selecionadas para fazer parte da pesquisa

<b>Período de Formação</b>	<b>Professoras</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de alfabetização</b>
1986 - 1989	P. (4)	21 anos	17 anos
1995 - 1998	P. (40)	17 anos	10 anos
1996 - 1999	P. (204)	20 anos	10 anos
2000 - 2003	P. (21)	5 anos	5 anos
2002 - 2005	P. (39)	3 anos	3 anos

A tabela acima representava a realidade dos sujeitos no momento da qualificação do projeto de tese, em 2009. Após a qualificação, iniciei o contato com as professoras. Havia se passado dois anos e a realidade encontrada nas escolas era bastante diferente da delineada a partir do mapeamento em 2007.

As professoras número quatro (04), referente ao primeiro período, e a professora sete (07), relacionada para o período de 1989 a 1992, já não estavam mais atuando em classes de alfabetização. A primeira atitude que tomei foi fazer contato com as professoras treze (13) e duzentos e três (203). A professora treze por ter feito sua formação inicial no mesmo período da professora quatro, e a professora duzentos e três por ter feito sua formação em período bastante próximo ao da professora sete, isto é, no período de 1988 a 1991. Para minha surpresa e descontentamento nenhuma delas estava alfabetizando e apenas uma ainda estava em sala de aula, com uma classe de apoio. A outra, que não estava mais em sala de aula naquele momento, atuava na equipe diretiva da escola. Tendo em vista que não havia no cadastro outras possibilidades, optei por realizar uma entrevista com a professora número quatro (04), a fim de apreender aspectos da formação referente ao período da graduação dessa professora. O fato de ela estar atuando no final de

2009 em classes de apoio de 3ª e 4ª séries me impossibilitou o acompanhamento da sua prática.

Em relação ao período de 1989 a 1992, não foi possível incluir nenhuma professora no *corpus* da pesquisa, uma vez que não havia professoras nesse período que contemplassem os critérios estabelecidos.

Ainda em 2009, continuando na busca pelas professoras, fiz insistentes contatos com a professora quarenta (40), que contemplava o período de formação de 1995 a 1998. Fui informada pela direção da escola que ela estava atuando em uma escola da zona rural. No início de 2010, em função das minhas atividades docentes, fiz contato com uma escola a fim de iniciar um projeto e, para minha surpresa, a professora estava atuando nessa escola com uma turma de primeiro ano. A aceitação por parte da professora para fazer parte da investigação foi imediata.

Na continuidade, fiz contato com a professora duzentos e quatro (204) a fim de contemplar o período de formação inicial de 1996 a 1999. Essa professora também não estava mais em classe de alfabetização. Ela estava atuando em uma sala de recursos. Como não atendia mais aos critérios especificados, busquei a professora trinta e um (31) que fazia parte do mesmo período de formação. Com ela fiz vários contatos e não consegui seu aceite para participar da pesquisa. Como só haviam essas duas professoras relacionadas nesse período, não foi possível incluir nenhuma professora referente a ele no *corpus* da investigação.

Parti, então, para o contato com as professoras do período de formação compreendido entre 1997 e 2000 a fim de contemplar uma professora desse período. Infelizmente, nenhuma delas continuava atuando em classe de alfabetização, o que me fez descartar a possibilidade de contar com professoras também desse período. Seguindo, busquei as professoras relacionadas no mapeamento que haviam feito a formação no período de 1998 e 2001. No primeiro contato com a professora número vinte e dois (22), expliquei a pesquisa e recebi seu consentimento para iniciar o trabalho.

Voltando a Tabela 3, entrei em contato com a professora vinte e um (21) a fim de suprir o período de 2000 a 2003. A referida professora aceitou ser sujeito da pesquisa. A seguir, localizei a última professora da Tabela 3, a professora trinta e nove (39). Infelizmente, ela não atuava mais como alfabetizadora, não sendo possível incluí-la no *corpus* da pesquisa. A fim de substituir a professora do último

período da investigação, 2002 a 2005, fiz contato com a professora quatorze (14). Essa professora também não estava mais em classe de alfabetização, encontrava-se lecionando para a 4ª série. Portanto, não foi possível incluir nenhuma professora desse período.

Concluída a localização dos sujeitos previstos inicialmente na tabela 3, foi possível contar com o aceite de quatro das seis professoras. Como o número original de docentes era seis, procurei incluir no *corpus* pelo menos mais uma professora alfabetizadora, a fim de chegar a um total de cinco professoras a serem investigadas. Busquei na escola da professora quarenta (40), onde já desenvolvia um projeto em função de minhas atividades docentes, uma professora alfabetizadora que constasse da Tabela 2. Localizei, então, a professora dezenove (19), que pertencia a um período que estava sem nenhuma representante no *corpus*, o de 1999 a 2002, que aceitou participar da pesquisa. Desta forma, apresento na tabela 4 a seguir, a relação de professoras que participaram efetivamente da investigação e que constituíram, portanto, o *corpus* da pesquisa.

Tabela 4: Professoras que fizeram parte da investigação

Período de Formação	Professoras	Nome fictício <sup>6</sup>	Tempo de magistério (em 2010)	Tempo de alfabetização (em 2010)	Ano de atuação 2010	Dados coletados
1986 - 1989	P. (4)	Ana Lúcia	24 anos	17 anos	apoio, 3º e 4º anos	entrevista
1995 - 1998	P. (40)	Júlia	20 anos	13 anos	1º ano	entrevista, observação e análise dos diários
1998 - 2001	P. (22)	Michele	7 anos	7 anos	1º ano	entrevista, observação e análise dos diários
1999 - 2002	P. (19)	Alice	8 anos	6anos	1º ano	entrevista, observação e análise dos diários
2000 - 2003	P. (21)	Eleonora	6 anos	6 anos	2º ano	entrevista, observação

Ao todo, são cinco as professoras que contribuíram com a pesquisa. Para cada professora atribuí um nome fictício com a finalidade de facilitar o acompanhamento da análise nos próximos capítulos. A professora Ana Lúcia foi somente entrevistada. A professora Eleonora concedeu entrevista e disponibilizou

<sup>6</sup> Os nomes foram definidos aleatoriamente pela pesquisadora.

sua sala de aula para observação. As demais, além de serem entrevistadas, tiveram as suas aulas observadas e disponibilizaram seus cadernos de planejamento para serem analisados.

Há que se observar a variação do *corpus* da pesquisa desde o momento de seu mapeamento inicial até o momento de efetivação da pesquisa. Ao passar do planejamento da pesquisa para sua implementação, deparei-me com a mobilidade do corpo docente no magistério municipal, em especial as mudanças rápidas e repentinas na regência das primeiras séries do ensino fundamental. Esse é um dado importante para esta pesquisa, uma vez que a permanência da professora ao longo de todo o ano, por mais de um ano letivo na mesma série, acaba se constituindo em um elemento de qualificação do trabalho docente e de qualidade para os estudantes. Flick (2004), ao escrever sobre a entrada no campo investigativo, explica que muitas vezes os investigadores qualitativos necessitam reestruturar estratégias de aproximação com os sujeitos a fim de qualificar a estada no campo de pesquisa, uma vez que necessitam do consentimento e da construção de um espaço harmônico de trabalho.

Efetivamente, a realidade encontrada durante a investigação reorientou importantes aspectos teóricos e metodológicos. Todavia, alguns critérios mantiveram-se inalterados. Um deles diz respeito ao período total de abrangência da investigação. Para fins da pesquisa, a diversidade de períodos em que as professoras realizaram a sua formação é fundamental para que possamos compreender como as professoras recontextualizam o discurso pedagógico alfabetizador construtivista. A reorganização dos sujeitos procurou manter, como critérios importantes, o período em que as professoras cursaram Pedagogia na FaE/UFPel, o tempo de docência como professoras alfabetizadoras e o tempo total de exercício do magistério.

No que se refere ao tempo de magistério<sup>7</sup>, duas professoras, Ana Lúcia e Júlia, têm mais de vinte anos de profissão. Já a experiência dessas professoras com classes de alfabetização é de mais de treze anos. Tanto uma como a outra são professoras com uma vasta experiência profissional, tanto no magistério das séries iniciais como especificamente como alfabetizadoras.

---

<sup>7</sup> O tempo de exercício de magistério das professoras foi computado desde a sua admissão na rede municipal de ensino até o ano de 2011, ano de conclusão da pesquisa.

Já as professoras Alice, Michele e Eleonora, têm, respectivamente, oito, sete e seis anos de magistério. Os anos de experiência em classes de alfabetização dessas professoras também se aproximam, ficando entre seis e sete anos.

Outro aspecto importante no que diz respeito à atuação das professoras, obtido nas entrevistas, é o fato de muitas delas ingressarem na rede municipal em classes de alfabetização. Entre as professoras pesquisadas, essa realidade também apareceu. Duas professoras, Michele e Eleonora, ingressaram na rede pública municipal como alfabetizadoras. Esse dado nos revela algo bastante comum nas redes de ensino públicas, ou seja, o fato das professoras ingressantes no magistério assumirem a tarefa de alfabetizar mesmo sem uma prévia experiência no magistério.

Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da complexidade da busca pela investigação do período em que a psicogênese da língua escrita constituiu-se na Faculdade de Educação como o marco teórico alfabetizador construtivista. Com sua formação inicial feita nesse contexto formador construtivista, essas professoras possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa tanto no campo primário da produção construtivista, caracterizado assim a partir de Bernstein (1996), como no contexto secundário de reprodução. Descrita a constituição do corpus da pesquisa, apresento na próxima seção os instrumentos metodológicos aplicados na investigação.

## **1.2. As estratégias para a investigação dos sujeitos**

Conforme destacado neste capítulo, as cinco professoras participaram de entrevistas e quatro delas disponibilizaram seus diários de classes para análise e suas aulas para observação. Quanto às entrevistas, elas foram formuladas como sendo semi-estruturadas a partir de tópicos-guia (BAUER e GASKELL, 2002). A construção de tópicos-guia, ou roteiro<sup>8</sup> possibilita a realização de uma entrevista que esteja sempre vinculada ao problema de pesquisa, além de contribuir para que a entrevista se torne uma conversa “um tanto natural”. O objetivo é assegurar intencionalidade relacionada ao problema de pesquisa e possibilitar que se perceba

---

<sup>8</sup> O roteiro construído para a entrevista pode ser consultado no Apêndice B.

como os sujeitos interpretam aspectos de sua trajetória acadêmica e profissional (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Após a realização da primeira entrevista, gravação e análise preliminar, percebi, em função do concomitante aprofundamento teórico sobre os conceitos que estruturam uma prática pedagógica alfabetizadora fundamentada na teoria construtivista, que seria necessário realizar uma outra entrevista<sup>9</sup> com todas as professoras, exceto com a Ana Lúcia, que por não estar mais atuando em classes de alfabetização não fez parte do grupo no qual eu realizei as observações.

Portanto, além de duas entrevistas com cada uma das professoras, realizei observações em sala de aula durante o ano letivo de 2010. Foram, em média, dez seções de observação em cada sala de aula. O tempo destinado à observação de cada professora foi variado em função do critério de saturação de dados, isto é, “[...] o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 96). A partir desse critério, foram feitas de dez a onze observações, o suficiente e necessário para obter os dados indispensáveis para contribuir na análise da recontextualização do discurso pedagógico construtivista das professoras.

A observação em sala de aula é uma das técnicas de coleta de dados que possibilita ao investigador compreender o que pensam os sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Acompanhei a prática pedagógica das alfabetizadoras no sentido de compreender como elas vivenciam sua prática e como elas recontextualizam os conhecimentos referentes à alfabetização na perspectiva construtivista.

A seguir apresento a Figura 1 que sistematiza o trabalho de campo referente às observações realizadas com cada uma das professoras.

---

<sup>9</sup> As questões da entrevista podem ser consultadas no Apêndice D.



Figura 1 – Cronograma de observações

Dessa forma, conforme previsto no texto original do projeto de pesquisa, foram utilizadas diferentes técnicas de coleta de dados, baseando-se em fontes orais e escritas. Com relação às fontes escritas, além de analisar os materiais selecionados ou produzidos pelas alfabetizadoras, investiguei os textos pedagógicos que constituíram o campo pedagógico de recontextualização composto pelo currículo do curso de Pedagogia no que tange a formação da alfabetizadora. Para tanto, foram pesquisados documentos que compõem o arquivo passivo da FaE, como currículos e planos de ensino. Foram esses textos

pedagógicos (BERNSTEIN, 1998) que possibilitaram compreender o que é selecionado pelas professoras formadoras para o trabalho no campo da alfabetização, isto é, como elas recontextualizam no contexto da academia o discurso construtivista produzido no campo pedagógico oficial.

A opção por diferentes técnicas de coleta de dados se deu com o objetivo de construir sentidos para a investigação em diferentes contextos. A sala de aula, por exemplo, mostrou-se um espaço revelador na medida em que se constitui em um ambiente de interação entre professora e alunos. Compartilhando o entendimento de Tardif (2002), que mostrou que o saber docente é um saber plural, busquei observar as singularidades inerentes ao fazer da alfabetizadora. Isso contribuiu de forma qualificada para a compreensão do processo de recontextualização do conhecimento acerca da alfabetização adquirido na formação inicial.

Com relação à análise e à interpretação, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A opção se deu pelo fato deste procedimento metodológico possibilitar uma análise compreensiva dos dados. Bardin (1977) explica que a análise de conteúdo proporciona a descrição minuciosa do conteúdo das mensagens. A mensagem é vista como algo amplo, para além da comunicação verbal. Aliando a abordagem desenvolvida por Bardin com a de Bernstein, adotei nesta tese a compreensão de que as mensagens enunciadas por Bardin compõem o discurso pedagógico produzido pelos sujeitos da investigação. Como mostraram Moraes e Neves (2007, p.122), a partir de Bernstein, “o discurso pedagógico é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos”. Dessa forma, podem configurar-se como mensagens os textos escritos, os gestos e os silêncios (FRANCO, 2008). Um dos determinantes para essa opção metodológica foi a possibilidade de articulação entre as mensagens que foram coletadas através de entrevistas, observações e materiais escritos, com os seus contextos de produção. Além disso, a análise de conteúdo foi o procedimento de análise que se adequou aos aspectos teóricos que apresentei e que aprofundi ao longo do trabalho de campo, isto é, possibilitou uma compreensão sobre o processo de recontextualização do discurso alfabetizador construtivista.

A análise de conteúdo explicitada por Bardin (1977) pode ser compreendida como um instrumento de pesquisa utilizado para determinar a presença de alguns conceitos ou idéias no interior de um texto ou, no caso desta pesquisa, no interior

de um discurso pedagógico. A análise é feita através de uma operação de classificação e de enquadramento de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e por reagrupamento segundo o gênero, isto é, por analogia. Deste modo, a análise de conteúdo categorial é efetivada por operações de desmembramento do texto em unidades, chamadas de categorias, segundo agrupamentos semelhantes, levando em consideração o que cada um deles tem em comum. Ou seja:

as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo sob um título genérico), agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos". (BARDIN, 1977, p. 117)

A categorização tem como objetivo inicial fornecer, por condensação, uma determinada representação dos dados brutos. As inferências estabelecidas são desenvolvidas a partir da reconstrução do material. Assim, por meio das relações entre as categorias, e de suas interpretações, é possível desenvolver explicações e proposições.

As categorias foram construídas buscando compor os principais elementos do discurso pedagógico oficial da alfabetização construtivista. Para tanto, busquei nos estudos da psicogênese da língua escrita produzidos por Ferreiro e Teberosky alguns dos seus principais fundamentos, que passaram a constituir as categorias que agrupam as unidades teóricas da psicogênese. Essas categorias serviram de indicadores para a classificação dos dados coletados, os quais, agrupados e reagrupados, permitiram compor o discurso alfabetizador construtivista recontextualizado no campo secundário de sua reprodução. Isto é, tanto no discurso alfabetizador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel, entendido como discurso pedagógico de reprodução, como nas práticas pedagógicas de recontextualização das alfabetizadoras da FaE.

Portanto, a partir da análise da constituição da psicogênese no seu contexto primário de produção elaborei as categorias que, por um lado, compõe a psicogênese da língua escrita e, por outro, permitem analisar um processo de alfabetização construtivista. Essas categorias correspondem aos elementos constitutivos da teoria produzida no campo de produção oficial da psicogênese e, por isso, balizaram e serviram de parâmetros para os processos sucessivos de recontextualização que essa teoria vivencia no campo secundário de produção e no

campo das práticas recontextualizadoras. Tomando o problema que originou esta pesquisa, essas categorias serviram para analisar como as professoras recontextualizam o discurso alfabetizador construtivista em sala de aula. A análise foi desenvolvida através da classificação e do enquadramento dessas categorias, do *que* e do *como* do discurso pedagógico, isto é, de o que deve ser transmitido e do como deve ser comunicado.

Ao analisar a mensagem do discurso pedagógico oficial (DPO) da psicogênese, centrei a análise no grau de exigência conceitual expresso através dos conhecimentos que são valorizados na alfabetização construtivista (o *que* do DPO) e no caráter das relações estabelecidas entre sujeitos, discursos e espaços privilegiados estabelecidos na prática recontextualizadora da sala de aula (o *como* do DPO). No âmbito dessa análise situa-se o estudo das relações entre professor e aluno, considerando, como mostraram Neves e Morais (2006) a partir de Bernstein (1996), essas relações em função das regras discursivas e hierárquicas que regulam o processo de ensino-aprendizagem. As regras discursivas dizem respeito à seleção dos conteúdos, sua seqüência, ritmagem e critérios de avaliação. A caracterização dessas regras está relacionada ao conceito de enquadramento, o qual possibilita analisar o grau de controle que o professor e o aluno têm dos elementos que compõem a prática pedagógica. Já as regras hierárquicas regulam a forma de comunicação entre sujeitos com posições hierárquicas distintas.

A prática construtivista é uma das “modalidades de prática que vêem o aluno como um sujeito activo, construtor de conhecimento, valorizando teorias de instrução auto-reguladoras, centradas no aquisidor” (NEVES e MORAIS, 2006, p. 5). Ainda segundo essas autoras, nesse caso “legitimam-se práticas cuja mensagem sociológica é de classificação e enquadramentos tendencialmente fracos nas várias relações que definem o contexto de ensino-aprendizagem” (*loc cit*). A classificação é fraca “quando há um esbatimento das fronteiras entre categorias” (*Ibidem*, p. 117). Já o enquadramento é fraco “quando o aluno (aquisidor) tiver também algum controle na seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação” (*Ibidem*, p. 124).

Quanto ao papel do professor nas teorias progressistas, como é o caso da psicogênese, é de um sujeito ativo, que intervém como construtor do currículo. As teorias progressistas, segundo Bernstein, são consideradas pedagogias visíveis. Uma pedagogia visível “sempre colocará a ênfase no *desempenho* da criança, no

texto que a criança está criando e no grau no qual aquele texto está satisfazendo os critérios” (BERNSTEIN, 1996, p. 103). Já nas pedagogias invisíveis as relações e regras são implícitas e não são conhecidas pelo aluno. Em suma, “as pedagogias invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as pedagogias visíveis a transmissão-desempenho” (*Ibidem*, p. 105). As diferenças de ênfase entre esses dois tipos de pedagogia, que reúnem diferentes teorias de instrução, afetam tanto a seleção quanto a organização do que deve ser adquirido pelo estudante, isto é, “tanto o princípio recontextualizador adotado para criar e sistematizar os conteúdos a serem adquiridos quanto o contexto no qual eles são adquiridos” (*loc cit.*).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, construí cinco categorias que serão descritas no próximo capítulo. São essas categorias que permitiram a aplicação dos conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein (1996), possibilitando a análise do processo de recontextualização do discurso alfabetizador construtivista por parte das professoras formadas pela FaE. A título de mera antecipação da explicitação das categorias, as listo a seguir: língua oral e sua relação com a escrita, língua escrita em contexto de uso e experimentação, sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita, análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses, valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita.

Concomitante ao processo de coleta de dados dei continuidade aos estudos teóricos da teoria construtivista da psicogênese e do discurso pedagógico de Bernstein. O objetivo desse estudo contínuo foi o de aprofundar, fundamentar e dar subsídios para a discussão e análise dos dados. A teoria sociológica de Bernstein mostrou ter um grande potencial para analisar as relações propostas nesta pesquisa.

Assim, considerando ter explicitado o caminho metodológico, passo a apresentar os capítulos teóricos e analíticos da Tese, que resultaram justamente do método empregado e descrito neste capítulo.

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



O processo de  
recontextualização do  
discurso pedagógico:  
as contribuições  
de Basil Bernstein

# 2

O presente capítulo apresenta uma reflexão que relaciona o problema de pesquisa com a teoria bernsteniana. O contato com a teoria de Basil Bernstein teve o intuito de encontrar um interlocutor que me possibilitasse analisar e discutir o processo de recontextualização do conhecimento científico sobre a alfabetização, construído pela teoria da psicogênese da língua escrita. Essa teoria foi desenvolvida pelas autoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

A leitura de Bernstein confirmou o que vários pesquisadores têm afirmado, ou seja, que a teoria do autor é complexa e apresenta um alto nível de abstração. Ao mesmo tempo é constituída de um “elevado poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência” (MORAIS & NEVES, 2007, p.115). Esses aspectos foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação. A teoria bernsteniana tem contribuído com investigações preocupadas com a escola, fundamentalmente com os processos de socialização do conhecimento.

Na busca da apropriação da teoria bernsteniana, foi possível construir novos significados, novos saberes e novas inquietações. A aproximação com a teoria permitiu refletir e qualificar o meu problema de pesquisa. São essas reflexões que apresento, sabendo que elas não se esgotam nos limites desta Tese, mas que estabelecem os seus próprios limites.

A seguir, apresento um breve histórico da trajetória do autor e, em seguida, discuto os principais conceitos que fundamentam a teoria. É importante esclarecer que, embora o foco da proposta esteja nos processos de recontextualização do discurso pedagógico construtivista para a alfabetização, é importante entender a construção do modelo teórico do autor.

Há pelo menos dois artigos e dois capítulos de livro em português que apresentam elementos da trajetória acadêmica do sociólogo inglês, bem como os principais aspectos de sua teoria. Os artigos são “Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões”, de Lucíola Santos (2003), e “A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais”, das pesquisadoras portuguesas Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves (2007). O capítulo que saliento tem como título “Basil Bernstein e o conceito de recontextualização” e faz parte do livro *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e*

*Yves Chevallard*, escrito por Miriam Soares Leite e publicado em 2007. O outro capítulo que traz referências importantes à obra de Bernstein é de autoria de Tomaz Tadeu da Silva em seu livro *Documentos de Identidade*, publicado em 1999. Recentemente Jefferson Mainardes (2010) publicou o artigo “A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares”. A seguir, apresento aspectos significativos da trajetória acadêmica de Basil Bernstein tomando como referência os textos acima mencionados.

Basil Bernstein é um dos principais representantes da Nova Sociologia da Educação (NSE), junto com Michael Young, outro autor inglês. Bernstein começou a ser conhecido no Brasil no final da década de 1970, embora suas produções tenham sido gestadas na década anterior.

A principal preocupação dos representantes da NSE era o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. Para tanto, investiram em estudos que analisassem as “conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder” (SILVA, 1999, p. 67).

Foi na Universidade de Londres que Bernstein desenvolveu seus trabalhos de docência e pesquisa durante quase quarenta anos, no período compreendido entre 1967 a 2000, ano de seu falecimento. Bernstein foi *Doutor Honoris Causa* por diversas universidades européias. Na Universidade de Londres ocupou a cátedra Karl Manheim, de Sociologia da Educação, até 1990, ano em que foi nomeado *Emeritus Professor of the Sociology of Education*. Ao longo de sua trajetória profissional preocupou-se em articular “os níveis micro e macroestruturais de construção do conhecimento e das relações pedagógicas da sua transmissão e aquisição” (LEITE, 2007, p.22)

O desenvolvimento das teorizações de Bernstein está organizado em diversos artigos e livros. Merecem destaque cinco livros. Os três primeiros livros têm o mesmo título *Classe, códigos e controle* e foram publicados na primeira metade da década de 1970, em três volumes. Em 1971 foi publicado o primeiro com o subtítulo *Theoretical studies towards a sociology of language* (Estudos teóricos da sociologia da linguagem). Em 1973 foi publicado o segundo, com o subtítulo *Applied studies towards a sociology of language* (Estudos aplicados à sociologia da linguagem). Em 1975 o terceiro, intitulado “Towards a theory of educational transmissions” (Em direção a uma teoria das transmissões educacionais). Bernstein publicou, em 1990,

*The structuring of pedagogic discourse*, configurando o 4º volume de *Classe, códigos e controle*. Este livro foi traduzido para o português em 1996, com o título *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. O seu último livro, publicado em 1996, é *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa, crítica).

A teoria de Bernstein, localizada no campo da Sociologia da Educação, analisa fundamentalmente a comunicação pedagógica. Para isso, o autor, a partir do conceito de dispositivo pedagógico, desenvolve uma análise do discurso pedagógico. Esta análise fornece um complexo do processo de recontextualização do conhecimento, aspecto central desta tese.

Desenvolvo, a seguir, cada um dos conceitos mencionados no parágrafo anterior. Procuo, no processo de escrita explicar cada um deles e mostrar de que forma se relacionam no modelo teórico do autor.

Bernstein (1996; 1998) cria o dispositivo pedagógico a partir principalmente do conceito de dispositivo lingüístico desenvolvido por Noam Chomsky. O primeiro tem, portanto, algumas semelhanças com o segundo. Ambos tornam possível uma série de comunicações potenciais. Tanto um, como o outro estão sujeitos a regras de realização que variam de acordo com o contexto. A maior diferença entre eles refere-se a um aspecto: no dispositivo pedagógico uma determinada forma de comunicação tem o potencial para subverter as regras do dispositivo. Contudo, isso não acontece em relação ao dispositivo lingüístico (BERNSTEIN, 1996).

O dispositivo pedagógico é constituído por regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação da aquisição do código pedagógico. São estas regras que constituem a gramática, próprias do discurso pedagógico. O conjunto de regras do dispositivo pedagógico tem por objetivo regular internamente os processos de comunicação pedagógica na escola. Bernstein (1998) explica que elas mantêm uma forte relação hierárquica entre si, o que significa que não podemos pensá-las isoladamente.

Através das regras distributivas o dispositivo pedagógico representa o controle sobre o “impensável” e sobre aqueles que podem pensá-lo. Elas estão diretamente vinculadas à produção do conhecimento.

A função das regras distributivas (RD) é regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática. As RD especializam as formas de conhecimento, as formas de consciência e as

formas de prática dos grupos sociais. As RD distribuem as formas de consciência, mediante a distribuição de diferentes formas de conhecimento (BERNSTEIN, 1998, p. 58).

As regras de recontextualização regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos, portanto são elas que constituem o discurso pedagógico (BERNSTEIN, 2003). Essas regras, reguladas pelas distributivas, determinam o que e como devem ser transmitidos e adquiridos os discursos em qualquer contexto de prática pedagógica (BERNSTEIN, 1998).

Já as regras de avaliação, reguladas pelas regras de recontextualização, constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico. Regulam as práticas pedagógicas específicas, centrando-se na relação entre a transmissão e a aquisição dos conhecimentos (BERNSTEIN, 1998). Em resumo, todas as regras constituem o discurso pedagógico. As regras distributivas relacionam-se com a produção do discurso, as regras recontextualizadoras com a transmissão e as de avaliação relacionam-se com a aquisição.

A fim de explicar o que são as regras distributivas, o autor esclarece que em todas as sociedades existem duas formas de conhecimento e que essas formas de conhecimento são inseparáveis da linguagem. As duas formas de conhecimento seriam então o pensável e o impensável.

Como vimos, o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento através das regras distributivas. Elas assinalam e indicam quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições. Dessa forma procuram estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo. São as regras distributivas que assinalam e particularizam, para grupos diferentes, o pensável ou o impensável e as respectivas práticas, através de agências pedagógicas diferentemente especializadas (BERNSTEIN, 1998).

O pensável trata do conhecimento já produzido pelo homem. O impensável aborda aquilo que está para ser elaborado em termos de conhecimento. O pensável, portanto, refere-se aos conhecimentos que já foram cientificamente, socialmente e historicamente construídos com a finalidade de explicar os fenômenos. Já o impensável está relacionado aos significados criados para o que não encontra significados diretos nas práticas; está relacionado com a produção de novos

conhecimentos; por isso, Bernstein localiza a gestão do impensável nas instituições de ensino superior, considerando que é neste nível que há uma maior preocupação com a produção do discurso. Essa preocupação é maior do que com a reprodução do discurso. Já a gestão do pensável é localizada, pelo autor, nos níveis secundários e primários dos sistemas educativos (BERNSTEIN, 1996; 1998).

As regras distributivas constituem um princípio de classificação que regula as relações entre a distribuição de poder, o conhecimento e as formas de consciência. Assim, regulam oficialmente o grau de isolamento entre grupos, práticas e contextos, além de estabelecer uma regulação entre princípios de comunicação diferentemente especializados (MORAIS e NEVES, 2007).

## **2.1 Sobre o Discurso pedagógico**

O discurso pedagógico tem em sua constituição uma preocupação central com o que é transmitido como conhecimento educacional. Deriva dessa inquietação a pouca relação entre o que é produzido como conhecimento em centros de pesquisas e universidades com o que é de fato trabalhado no interior da escola. No processo de mediação realizado pelo dispositivo pedagógico é produzido um espaço para a criação de significados. Diz o autor: “Cada vez que um discurso se traslada de uma posição a outra, há um espaço no qual pode intervir a ideologia. Nenhum discurso se desloca sem que intervenha a ideologia” (BERNSTEIN, 1998, p. 62).

No deslocamento entre o que é produzido e o que é realizado, o discurso pedagógico passa por várias alterações. Nesse sentido, entendo a teoria produzida por Emília Ferreiro e colaboradores (1999) sobre a aquisição da escrita pela criança como um discurso pedagógico que a partir de seu processo de constituição, do momento em que é estudado para fins didáticos, até sua aplicação em sala de aula, é atravessado por inúmeras alterações. A psicogênese da língua escrita é uma teoria que explica como as pessoas adquirem a língua escrita e não um método que ensina os professores a alfabetizar. Bernstein (1996) explica que toda vez que um conhecimento, um discurso, nesse caso a teoria da psicogênese da língua escrita, é deslocado do contexto de produção acadêmico-científico para um outro contexto, ele passa por um processo de recontextualização. Isto é, cada vez que um discurso muda de contexto ele se modifica.

Bernstein (1996) para desenvolver o princípio da recontextualização emprega o conceito de campo de Bourdieu (1989). Campo, para este autor está intimamente relacionado com as relações de poder que se estabelecem nas relações entre sujeitos e instituições em permanente disputa pelo poder. O poder se manifesta nas relações econômicas, políticas ou culturais (DOMINGOS, BARRADAS, RAINHA, NEVES, 1986). Bernstein (1996,1998) identifica a presença de dois campos recontextualizadores no processo de recontextualização pedagógica, a saber, campo de recontextualização oficial e o campo de recontextualização não-oficial. O primeiro produz o discurso pedagógico oficial que pode ser identificado através de textos pedagógicos, como o currículo nacional e o livro didático. Este campo é dominado pelo estado e seus agentes. O segundo, o campo não-oficial, produz as teorias educacionais que se expressam através de práticas, conteúdos e investigações pedagógicas.

A importância do campo recontextualizador é identificada por Bernstein (1996, p. 272) nos processos de criação de teoria, de pesquisa e de prática pedagógica, nos quais:

as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico.

A produção das diversas áreas do conhecimento específico, as teorias das ciências sociais e os discursos da família e da comunidade, assim como do Estado, os campos da economia e da cultura, atuam no processo de recontextualização do conhecimento escolar exercendo diferentes graus de controle e pressão, resultando, conseqüentemente, em autonomia maior ou menor dos campos de produção e de reprodução do conhecimento.

Os processos de recontextualização nos campos pedagógicos oficial e não-oficial operam apropriando, deslocalizando, refocalizando e relocando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e “das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos e as relações com os processos de transmissão do conhecimento escolar” (DIAS, 2002, P.20).

A fim de estabelecer uma relação entre a teoria do discurso pedagógico de Bernstein e a prática de recontextualização construtivista das professoras

alfabetizadoras formadas pela FaE, foi possível caracterizar nesse processo cada um desses dois campos.

O campo de recontextualização oficial, ainda segundo Bernstein, é o responsável pelo discurso regulador geral, sendo “gerado como resultado das relações e influências entre o campo do estado e os campos da economia (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos)” (MORAIS e NEVES, 2007, p.122). Esse discurso regulador geral é responsável pela produção do discurso pedagógico oficial, que é visto como resultado de relações que se estabelecem nos níveis de geração e de recontextualização do referido discurso regulador geral.

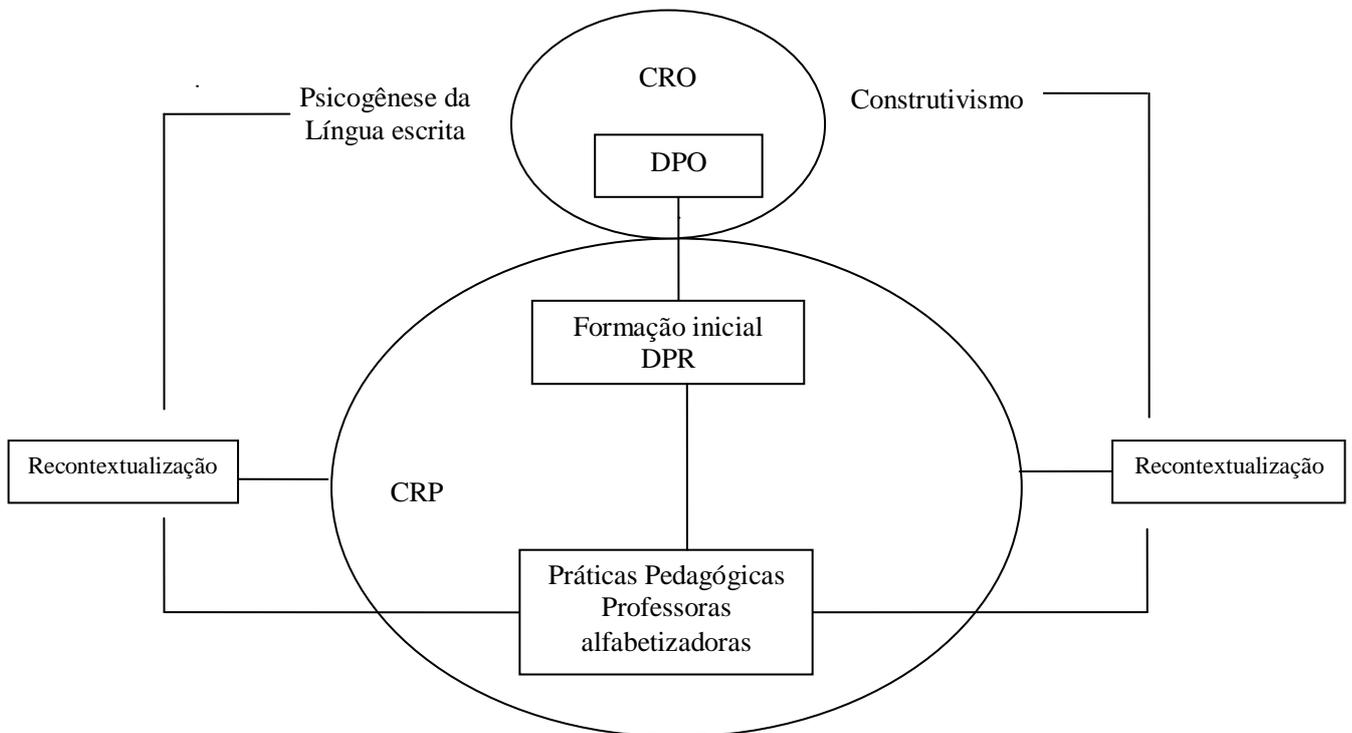
Nesse sentido, defino o campo de recontextualização oficial como sendo o espaço de produção da teoria da psicogênese da alfabetização, a qual foi responsável pelas formulações das chamadas teorias construtivistas.

Já o campo de recontextualização pedagógica, nesta Tese, passa a ser definido como os lugares de recontextualização do discurso pedagógico oficial, gerando um discurso pedagógico recontextualizado que passa a ser formulado em dois contextos. O primeiro contexto é o da formação inicial. Portanto, nesta Tese, trata-se do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel. O segundo contexto é o das práticas pedagógica das professoras alfabetizadoras formadas pela FaE. Portanto, trata-se das práticas desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula, vivenciadas objetivamente pela relação entre essas professoras e os estudantes das séries iniciais.

Como afirma Moraes e Neves (2007, p.16) “um aparelho pedagógico que ofereça maior possibilidade de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos (...) pode conduzir a um nível mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança”. Isso significa que, quanto maior for o número de contextos de reprodução do discurso, mais aprofundado e complexo o processo de recontextualização e, assim, maiores níveis de mudanças no texto distribuído.

A figura abaixo sintetiza os conceitos e as relações especificadas para esta Tese.

**Figura 2. Modelo de análise do discurso alfabetizador construtivista**



O discurso, segundo Bernstein, é composto por duas dimensões. O discurso pedagógico instrucional e o discurso pedagógico regulador. O discurso pedagógico instrucional está relacionado com a aquisição de conhecimentos de competências cognitivas, isto é, está voltado para a transmissão de diferentes habilidades. Já o discurso pedagógico regulador está relacionado com a aquisição de valores, normas de condutas social e competências sócio afetivas. Como mostrou Santos (2003,

p.36), é por meio do discurso regulador que “são transmitidas as regras de ordem social”. Santos (*Idem*) ainda afirma que o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, por ser capaz de regular as maneiras, as condutas e as posturas, isto é, por ter um profundo cunho moral.

Neste sentido, o discurso recontextualizado pelas práticas pedagógicas das professoras também é composto por essas duas dimensões. Portanto, na análise do processo de recontextualização do discurso construtivista, levo em consideração tanto os conhecimentos e as competências cognitivas desenvolvidas em sala de aula, como os valores e as competências sócio afetivas previstas no discurso construtivista.

O discurso pedagógico se realiza através do que Bernstein conceitua como sendo texto pedagógico. Os textos apresentam-se como a insígnia do discurso pedagógico. É como se o texto fosse o meio necessário para a propagação do discurso. Dito de outra forma, o discurso se reconhece, se realiza, através do texto pedagógico, pois ele se encontra e se desencontra em seu processo de recontextualização. Texto pode significar para Bernstein (1996) os vários elementos que constituem uma prática pedagógica. Nesse sentido, o currículo, a própria prática pedagógica, além de qualquer representação oral, escrita ou visual se configuram como texto. Segundo Bernstein,

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto, como se ele fosse, primeiramente *deslocado* e, depois, *relocado*. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto (BERNSTEIN, 1996, p. 91)<sup>10</sup>.

O texto já não é mais o mesmo, pois ao longo desse processo ele se modifica: o conhecimento científico inerente a ele passou por um processo de recontextualização. Esse processo é regulado pelo discurso regulador, que determina também o discurso instrucional. O discurso pedagógico pode, portanto, ser definido como uma regra que engloba e combina dois discursos: um discurso técnico, que veicula destrezas de distintos tipos e as relações que as unem, e um discurso de ordem social. Esses discursos são denominados, respectivamente, discurso regulador (DR) e discurso instrucional (DI). Segundo o autor, “o discurso

---

<sup>10</sup> Grifos do autor.

instrucional diz respeito à transmissão/aquisição de competências específicas e o discurso regulador à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade” (BERNSTEIN, 1996, p. 297). Vale destacar que não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulador.

Tanto o discurso pedagógico quanto o modo como o discurso instrucional está inserido no discurso regulador são construídos por regras recontextualizadoras do dispositivo pedagógico. Percebe-se, a partir disso, a espiralidade da teoria bernsteniana, uma vez que para que possamos compreender seus conceitos é necessário separá-los para depois reagrupá-los, na busca de construir sentidos qualificados. Com isso, percebe-se que a constituição do dispositivo ocorre com base em regras específicas de distribuição, de recontextualização e de avaliação.

Outro conceito importante na teoria desenvolvida por Basil Bernstein é o de código. Este conceito, relacionado ao processo de constituição e transmissão dos conhecimentos escolares, é desenvolvido pelo autor a partir do conceito de código lingüístico (SANTOS, 2003; MORAIS & NEVES, 2007).

Para Bernstein, “o código é definido como um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de sua realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 300). É o código, portanto, que regula as relações pedagógicas entre os transmissores e os adquirentes, de forma localizada em um tempo e em um contexto especializado.

O código tem o papel de regular a relação entre determinados contextos e gerar princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto. Este conceito está atrelado às questões de classe social. O código é a gramática implícita e adquirida de forma diferente de acordo com a classe social.

Quanto à orientação, os códigos são classificados na teoria como restritos ou elaborados. O código restrito é específico e inseparável do contexto em que é produzido. Os textos produzidos, por terem significados específicos, são incompreendidos por aqueles que não compartilham do contexto. Contrariamente, no código elaborado os textos são produzidos a partir de princípios gerais e os significados são independentes do contexto local. É importante salientar que o autor não classifica de forma qualitativa um código ou outro, entre eles não há uma hierarquia, expressam apenas códigos culturalmente diferentes (BERNSTEIN, 1996; MORAIS e NEVES, 2007; SANTOS, 2003).

A aprendizagem dos códigos ocorre de forma implícita na interação com o grupo social em que se está inserido. No contexto educativo o código pedagógico modela o currículo, a pedagogia e a avaliação. Segundo Silva (1999, p.75), “o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia”. O código pedagógico pode originar formas distintas de discursos pedagógicos, “dependendo da distribuição de poder e dos princípios de controle” (MORAIS & NEVES, 2007, p. 123).

A partir do exposto acima, torna-se necessário um maior esclarecimento do significado dos conceitos classificação e enquadramento e como se relacionam com o poder e com o controle. A classificação se expressa através do poder. Ela serve para definir as fronteiras entre as categorias, que podem ser o contexto educacional, professores, alunos, espaços ou conteúdos. Para Bernstein (1998, p. 38-39), “pode-se distinguir entre classificações fortes (forte separação entre categorias) e fracas (identidades e vozes menos especializadas, discursos menos especializados)”. É a classificação que origina as hierarquias que se estabelecem entre as categorias, determinando relações de poder entre elas. Um exemplo de classificação forte pode ser percebido na análise da organização curricular de uma instituição de ensino. Quando as fronteiras entre as disciplinas são bastante nítidas, há portanto, uma classificação forte. O contrário ocorre quando as disciplinas estão organizadas a partir de uma perspectiva em que haja diálogo e relações entre elas. Nesse caso dizemos que há uma classificação fraca, embora não esteja isenta das relações de poder.

Para Bernstein (1998, p. 44), “o conceito de enquadramento é utilizado para analisar as distintas formas de comunicação legítima que se realizam em qualquer prática pedagógica”. O conceito está relacionado às relações sociais entre categorias, ou seja, a forma como se comunicam entre si. O enquadramento está intimamente relacionado com o controle. A lógica interna da prática pedagógica é definida a partir da maior ou menor ausência de controle existente. Quando o transmissor tem o controle explícito da “seleção, do sequenciamento, do ritmo, dos critérios e da base social da comunicação”, dizemos que o enquadramento é forte (BERNSTEIN, 1998, p. 45). Ao contrário, quando o adquirente dispõe de maior controle aparente sobre a comunicação e sua base social, o enquadramento é fraco.

A classificação e o enquadramento geram as regras do código pedagógico, isto é, as regras de sua prática, não do discurso. No momento em que há mudança de valor na classificação e no enquadramento (de forte a fraco), produzem-se mudanças no campo das práticas (BERNSTEIN, 1998).

É possível distinguir dois sistemas de regras que o enquadramento rege, as regras de ordem social (DR) e as de ordem discursiva (DI). Ambas podem variar entre si de forma independente (BERNSTEIN, 1998). A representação seria a seguinte:

$$\text{Enquadramento} = \frac{\text{discurso de instrução}}{\text{discurso regulador}}$$

Ainda com relação à classificação e ao enquadramento é importante sublinhar o seguinte aspecto:

O princípio de classificação proporciona a voz e os meios para reconhecê-la [a mensagem], o princípio de enquadramento é o meio de aquisição da mensagem legítima. A classificação estabelece a voz e o enquadramento a mensagem, e ambos podem operar de forma totalmente independente. O princípio de classificação nos proporciona os limites de qualquer discurso, enquanto que o enquadramento nos proporciona a forma de realização desse discurso. O enquadramento regula as regras de realização para a produção do discurso (BERNSTEIN, 1998, p. 44).

A classificação está relacionada às regras de reconhecimento. Os sujeitos reconhecem a especificidade do contexto em que se encontram a partir dessas regras. Santos (2003, p. 29), afirma que “os princípios de classificação são como uma chave para distinguir características do contexto, orientando o falante/estudante para compreender aquilo que é esperado dele e que comportamentos e discursos são considerados legítimos”.

A teoria nos esclarece que são as regras de reconhecimento que criam os meios necessários que permitem realizar as distinções entre os contextos e, assim, reconhecer as especificidades subjacentes a eles. Já as regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. São elas que determinam a produção do texto legítimo, isto é, qualquer realização do adquirente que seja objeto de avaliação (BERNSTEIN, 1996; 1998).

As regras de realização dizem respeito à seleção e à produção de significados. Os sujeitos precisam selecionar os significados adequados a determinado contexto e produzir os textos de acordo com esses significados. A produção de textos legítimos – realização – nessa perspectiva demonstra a

apropriação, pelo sujeito, das regras de reconhecimento. Dito de outra forma, dominar as regras de reconhecimento implica reconhecer os significados adequados, reconhecer as especificidades de um contexto particular e produzir o texto legítimo de acordo com essas especificidades. Portanto, são as regras de reconhecimento que regulam as regras de realização.

Relacionando com o que foi exposto acerca da orientação dos códigos – restritos e elaborados – é importante destacar para fins de compreensão que “dominar as regras de reconhecimento e de realização para contextos locais, conduz à aquisição de uma orientação restrita, enquanto a posse daquelas regras para contextos generalizados conduz o sujeito à aquisição de uma orientação elaborada” (MORAIS & NEVES, 2007, p. 120).

Outro conceito importante desenvolvido por Bernstein é o de prática pedagógica. Segundo o autor este conceito não se limita às relações que ocorrem no interior das escolas. É um conceito bastante abrangente que pode ser utilizado para compreender diversos aspectos que ocorrem na interação dos sujeitos em diferentes instâncias sociais de reprodução cultural (BERNSTEIN, 1998).

As práticas pedagógicas são classificadas em locais e oficiais. A primeira constitui-se em um “conjunto de regras que regulam as relações sociais de transmissão-aquisição dos textos pedagógicos locais, particularmente na família e no grupo de amigos” (DOMINGOS, *et. al*, 1986, p. 349). A segunda também é constituída por um conjunto de regras relacionadas ao processo de transmissão-aquisição. A diferença, porém, está no fato de que a prática pedagógica oficial regula a transmissão e aquisição dos textos pedagógicos legítimos em contextos formais de educação.

Quanto às relações de poder e controle que ocorrem no interior dessas práticas pedagógicas elas podem ser classificadas em visíveis e invisíveis. Nas práticas denominadas pedagogias visíveis, segundo Santos (2003, p. 29), “o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e do discurso regulador são explícitas. Já nas denominadas pedagogias invisíveis, em que o enquadramento é fraco, as regras dos dois discursos são implícitas”.

Bernstein (1996) mostra que a pedagogia visível e a pedagogia invisível são substancialmente diferentes. “Uma pedagogia visível coloca a ênfase no produto externo da criança” (*Idem*, p.103). Já a pedagogia invisível tem seu foco “em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos,

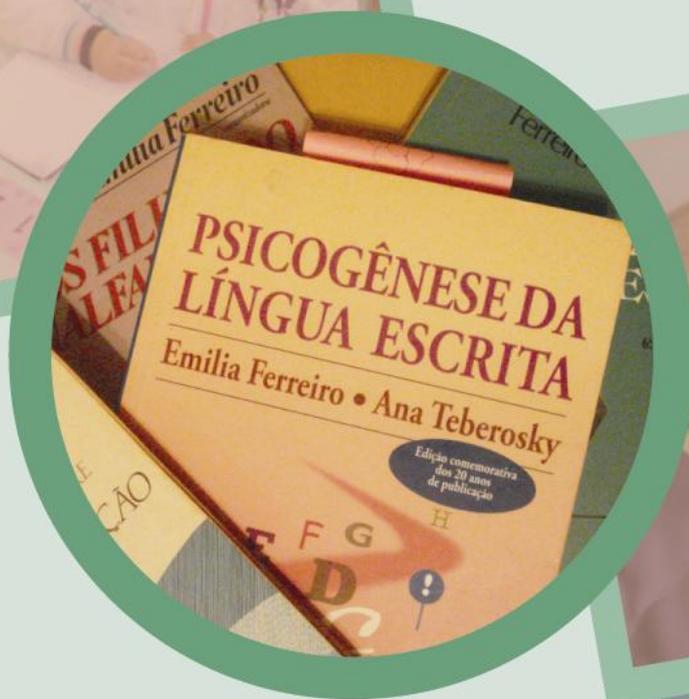
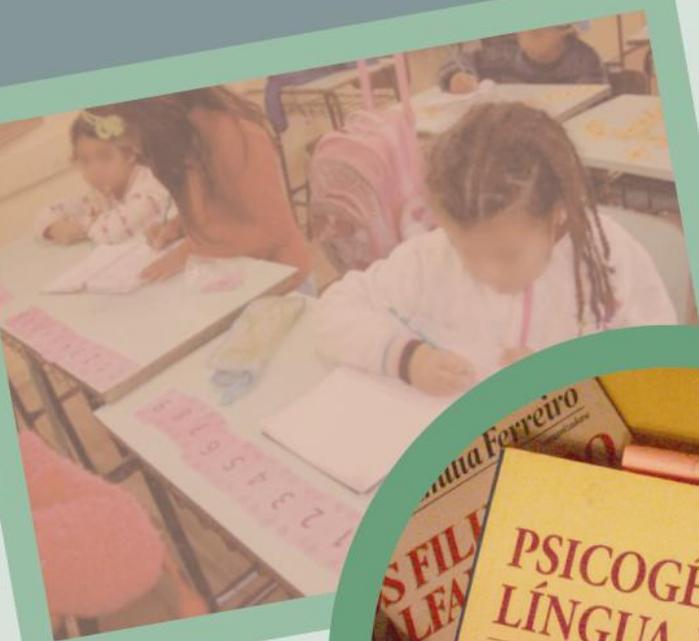
motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido” (*Idem*, p.104). Em suma, “as pedagogias invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as pedagogias visíveis a transmissão-desempenho” (*Idem*, p.105).

Após uma análise dos tipos de modelos pedagógicos, Bernstein (*Idem*) relaciona as pedagogias visíveis às chamadas pedagogias conservadoras ou tradicionais, exemplificando com as teorias instrucionais behavioristas ou neobehavioristas. Já as pedagogias invisíveis são identificadas com as chamadas pedagogias progressistas ou com uma prática radical. Entre as pedagogias invisíveis radicais exemplifica com “a perspectiva de Paulo freire e, através dele, a da Teologia da Libertação. Incluiria também formulações neomarxistas, como a de Giroux” (Bernstein, 1996, p. 107). Entre as pedagogias progressistas estão, segundo o autor, as relacionadas à Piaget, Freud, Chomsky, às teorias etológicas de aprendizagem crítica e à Gestalt. São teorias onde “a criança é ativa no processo de sua própria aquisição” (*Idem*, p. 100). O construtivismo é elencado entre as teorias progressistas e assume as características de classificação e enquadramento próprias dessas teorias. Isso significa dizer que as regras de recontextualização do discurso instrucional e do discurso regulador do construtivismo possuem enquadramento fraco e classificação fraca.

Esse pressuposto possui um caráter central no modelo teórico-metodológico adotado para esta Tese. A partir de Bernstein, ao constituir o contexto das práticas alfabetizadoras das professoras formadas na FaE, utilizarei a classificação e o enquadramento dos discursos e práticas dessas professoras para compreender o processo de recontextualização da psicogênese da lecto-escrita.

Assim, pretendi, neste capítulo, conforme propósito explicitado em seu início, estabelecer um diálogo com a teoria bernsteniana na busca de categorias que possibilitem o desvelamento do problema de pesquisa. Através das categorias aqui elencadas busquei criar as condições de análise do discurso das professoras investigadas, buscando elementos que possibilitem compreender como recontextualizam o discurso construtivista.

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



Campo primário  
de produção  
do discurso  
alfabetizador  
construtivista

# 3

O campo primário de produção do discurso alfabetizador construtivista é constituído nesta tese pelo campo da produção da psicogênese da língua escrita, incluindo sua principal autora, Emília Ferreiro. Inicialmente é importante destacar que o conceito de campo, na teoria do discurso pedagógico de Bernstein, está baseado, como vimos no capítulo anterior, em Bourdieu (1989). É comum na literatura produzida por Bernstein o uso de diversos conceitos provenientes de outras teorias e autores, mas que, a partir de um trabalho de reconceituação, é ressignificado com o objetivo de caracterizar um novo fenômeno social ou mesmo dar outro significado a um fenômeno social já definido.

Para Bourdieu (1983, p.19), o campo se define como “o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. A noção de campo representa para Bourdieu um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social.

O campo é uma rede de relações objetivas entre posições e se constitui em um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro coerções: a relação entre o *habitus* – ou seja, as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo, etc.; o capital simbólico – decorrente da posição ocupada no campo e do conseqüente reconhecimento pelos pares; o capital econômico – proveniente, sobretudo, da herança e da renda; e as possibilidades e as impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas. Esse espaço social define-se por um sistema de propriedades relativas, isto é, as posições são apreendidas por suas relações recíprocas em um dado momento da existência do campo, portanto, social e historicamente situadas.

O conceito de *habitus* é central na teoria de Bourdieu (2002, p.175). Segundo ele:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.

Essas estruturas podem estar tão incutidas no indivíduo que o mesmo tende a acreditar que as escolhas que faz são reflexo de sua preferência pessoal e fruto de seu livre arbítrio quando, na realidade, suas opções são oriundas de valores inculcados na socialização desde que nascemos.

No espaço desta Tese, a produção teórica em torno da psicogênese da língua escrita constitui o Campo de Recontextualização Oficial (CRO). Todos os textos produzidos, assim que submetidos ao seu público-alvo, passam por um processo de recontextualização no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), que se reproduzem quando utilizados na elaboração de manuais didáticos, por exemplo, vindo, nesse momento a apresentarem-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR). Fazem parte do CRP as instituições de produção de conhecimento, as universidades, entidades de pesquisa e a rede de produção de livros e artigos daí advinda, como as editoras (BERNSTEIN, 1996). No caso desta Tese, o CRP é composto pela Faculdade de Educação através do curso de Pedagogia e das relações de força e de poder aí instituídas.

Quando os conhecimentos produzidos pelo campo de reprodução pedagógico, explicitados nos manuais didáticos elaborados para utilização escolar, nos saberes apreendidos nas Licenciaturas e na seleção de conhecimentos realizada pelos professores formadores, entre outros, entram em efetivo uso, o ambiente escolar torna-se um contexto de reprodução do DPO e do DPR. Na sala de aula, através das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, origina-se um novo campo de recontextualização pedagógica, no qual os alunos e os professores, utilizando-se dos conceitos inerentes à formação social de cada um, fazem uma releitura desses manuais didáticos e dos conceitos aprendidos durante sua formação inicial em seu curso de Licenciatura.

Sempre que um discurso é realizado ele passa por uma transformação que está relacionada com a ideologia própria do seu receptor. Cada pessoa possui sua própria visão de mundo, seus interesses pessoais e da coletividade da qual faz parte, isto é, cada pessoa desenvolveu seu *habitus*, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização. Para Bernstein (1996), as regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos – o oficial e o pedagógico – sendo intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução do mesmo, isto é, entre o

campo da produção da psicogênese da lecto-escrita e o da prática pedagógica docente em sala de aula.

O processo de recontextualização sempre ocorre quando um texto é deslocado de um contexto para outro, sendo modificado na forma em que reflete os princípios e as ideologias resultantes das interações sociais entre agentes de campos diversos. Por mais fiel que o reproduzidor tente ser do texto pedagógico de um manual escolar, a reprodução nunca será de total fidedignidade.

Na reprodução existe um grande espaço para mudança quando se passa de um contexto para outro, no decorrer do processo educacional. Para Moraes & Neves (2007, p.2)

A questão em debate, quando se fala da recontextualização que é possível fazer dentro deste espaço, está em saber que ideologia/princípios pedagógicos estão a ser valorizados nessa recontextualização e, portanto, qual o sentido que se está a atribuir à mudança.

Este capítulo caracteriza o campo de produção primária da psicogênese, estabelecendo alguns parâmetros necessários para analisar o processo de recontextualização que o discurso alfabetizador construtivista passa ao se deslocar de um campo para outro. Na próxima seção apresento as disputas que se fazem presentes no campo efetivo de constituição da psicogênese da língua escrita. Na seção seguinte especifico o campo da psicogênese para, na última seção, descrever os cinco indicadores que constituem o discurso alfabetizador construtivista da psicogênese. Essa seção está subdividida por indicador, totalizando, portanto, cinco indicadores.

### **3.1 . O discurso pedagógico da Psicogênese da Língua Escrita**

Esta seção tem por objetivo mostrar a ruptura epistemológica proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir da pesquisa que originou a psicogênese da língua escrita. Contra a tradição da pedagogia que centrava<sup>11</sup> o processo de alfabetização em seus aspectos metodológicos, a produção das autoras apontou uma nova forma de entender os problemas oriundos do fracasso na alfabetização,

---

<sup>11</sup> Optei por usar os verbos no tempo passado, embora saiba que há muito que se fazer no campo da alfabetização para poder, enfim, conjugar os verbos no tempo presente. Certamente isto indicaria a superação de muitos dos problemas que serão abordados no capítulo.

centrando o debate e as investigações na forma como a criança, um sujeito de conhecimento, produz a aprendizagem.

A concepção de alfabetização que sustentava as discussões considerava que a leitura era mera decifração de grafemas em fonemas. As práticas pedagógicas eram, portanto, pautadas por métodos de ensino. A maior preocupação das alfabetizadoras era encontrar o melhor método de alfabetização, ou seja, aquele que resultasse em um maior número de alunos alfabetizados (SOARES, 2004a). Não tenho a intenção de tratar exaustivamente a questão dos métodos de alfabetização<sup>12</sup>, contudo é importante retomar que a história da alfabetização faz referência a dois conjuntos de métodos: dos métodos sintéticos e o dos métodos analíticos. O primeiro é caracterizado por partir de elementos menos significativos da língua como sílabas e letras. O seu principal atributo é enfatizar a decifração. O segundo conjunto, ao contrário, caracteriza-se por tomar como ponto de partida as unidades mais significativas da língua, como palavras, frases e textos. Fundamentalmente busca enfatizar a compreensão, isto é, o objetivo nesse método é fazer com que os alunos compreendam o sentido do que lêem (FRADE, 2007). Contudo, em ambos os métodos o processo de alfabetização é concebido em etapas, como explica Soares (2004, p. 20):

Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são intencionalmente selecionados para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

As metodologias consideradas tradicionais estabelecem seqüências, que se caracterizam pelos passos metodológicos e buscam organizar um encadeamento que parta do simples ao complexo, priorizando o mais fácil para posteriormente abordar o que é mais difícil, do ponto de vista do adulto que ensina, sem corresponder necessariamente ao que é considerado fácil ou difícil para a criança (FERREIRO, 1993).

---

<sup>12</sup> Para mais detalhes a esse respeito ver os trabalhos de Frade (2007) e Mortatti (2000; 2004); Braslavsky (1971); Belenguer (1978).

Como vimos, historicamente no campo da educação de maneira geral e no da alfabetização de modo especial, a preocupação esteve centrada em aspectos relativos ao ensino. Podemos dizer que os professores viveram ao longo da história entre o que diz a psicologia e a pedagogia. Por um lado a literatura psicológica indicava as habilidades que a criança devia ter desenvolvido para ter êxito na aprendizagem da leitura; por outro, estava a literatura pedagógica, sem saber o que fazer diante da interminável discussão sobre qual era o melhor método para ensinar a ler e a escrever (FERREIRO, 2001). Buscar o melhor método foi um trabalho exaustivo de professores e pesquisadores, bem como criar cartilhas para alfabetizar, pensar em uma forma de padronizar os conhecimentos dos alunos após, via de regra, um curto período preparatório, muitas vezes considerado como sendo de quinze dias.

Contudo, é comum que muitas pessoas questionem porque são realizadas tantas críticas aos métodos de alfabetização, se muitas pessoas conseguiram se alfabetizar através deles. É importante que tenhamos claro, “que alguns métodos funcionavam bem não porque o método fosse bom, mas porque se estava agindo sobre crianças que já tinham uma informação básica bastante sólida” (FERREIRO 2001, p.118). Daí a importância de entendermos que o fracasso na alfabetização começou a ser observado, no momento em que passamos a enfrentar o desafio de universalizar a alfabetização. Muitas crianças conseguiram aprender a ler e a escrever, não pelo mérito do método de alfabetização, mas pela vivência com a língua escrita que haviam tido anteriormente a escola, nos espaços sociais em que tinham acesso a cultura escrita (FERREIRO, 2001).

O fracasso escolar, nas classes de alfabetização, representado através de altíssimos índices de reprovação, continua (MARIN E BUENO, 2010). A explicação para esse fenômeno tem sido por décadas justificada pelo pouco desenvolvimento da coordenação motora dos alunos, pela falta de maturidade, pela condição social que ocupam, enfim por diversas justificativas, conforme um número significativo de pesquisas e estudos realizados sobre esse tema, que enfatizam o quanto o campo da alfabetização tem sido patologizado (ANGELUCCI et al, 2004; DEL PINO e PORTO, 2008; PATTO, 1990; DEL PINO et al, 2008). Conclui-se destas considerações que “a pedagogia da leitura/escrita dedicou-se insistentemente a uma polêmica infrutífera sobre métodos” (FERREIRO, 1993 p. 27), sem conseguir sucesso na alfabetização das crianças.

Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que, ao invés de se referir ao abandono da escola como “deserção”, teria de chamá-lo de “expulsão encoberta” (*op cit*, p.20). Para as pesquisadoras, não se trata apenas de uma mudança de terminologia, “mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais” (*Ibidem*).

Foi justamente a preocupação com o fracasso escolar de crianças de classes populares que motivou a investigação de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Começar o trabalho de alfabetização com a convicção de que determinadas “crianças não poderão aprender porque provêm de meios carentes, acaba contribuindo para o fracasso escolar. É muito mais positivo pensar que todos podem aprender” (FERREIRO, 2001, p.37).

Nesse sentido, o início da década de 80 do século XX é especialmente marcante para a história da alfabetização no Brasil. Os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), publicados no Brasil no ano de 1985 através do livro *Psicogênese da língua escrita*<sup>13</sup> contribuíram para que se estabelecessem mudanças no modo de conceber e investigar a temática da alfabetização<sup>14</sup>. Assim, é possível considerar que uma das principais contribuições advindas deste estudo foi deslocar a ênfase nos aspectos metodológicos para a aprendizagem da leitura e da escrita e centrar a atenção de pesquisadores e alfabetizadores em como o sujeito aprende a ler e a escrever. O impacto dessa abordagem foi fundamental para mudar a história da alfabetização. Na seção

---

<sup>13</sup> O resultado da pesquisa de Ferreiro e Teberosky foi publicado originalmente no México em 1979 sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

<sup>14</sup> Em Soares e Maciel (2000) as autoras desenvolvem uma importante pesquisa sobre a produção acadêmica a respeito da alfabetização no período de 1961 a 1989. No estudo é revelada a predominância do tema método (paradigmas didático tradicionais) nos anos 50 e 60, seu progressivo e acentuado decréscimo nos anos 70 e 80, e o crescimento significativo da produção sobre o tema proposta didática embasada principalmente na teoria construtivista. Iniciada em 1986, a pesquisa “Alfabetização: o estado do conhecimento”, de caráter permanente, é desenvolvida pelo Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale) desde a sua fundação, em 1990. O trabalho consiste no levantamento e avaliação da produção acadêmica e científica sobre alfabetização, considerada como o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, no período inicial de escolarização da criança. Desde 2006 a pesquisa passou a ser interinstitucional, reunindo pesquisadores das Universidades Federais do Espírito Santo (Ufes), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Mato Grosso (UFMT). No banco de dados da pesquisa – que completou 20 anos em 2007 – já foram analisadas e inseridas mais de 1.200 teses e dissertações, produzidas entre 1961 e 2006. A partir desse banco, é possível realizar o levantamento bibliográfico, obter resumos e emitir relatórios. As teses e dissertações sobre a alfabetização no Brasil estão disponíveis para reprodução na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG. (Fonte: ceale.fae.ufmg.br)

seguinte, abordarei mais detidamente os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam a psicogênese da língua escrita.

### **3.2. O contexto de produção da Psicogênese da Língua escrita**

Como vimos na seção anterior, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky deixaram claro que seus estudos e pesquisas não tinham por objetivo apresentar uma proposta metodológica, o que significaria, naquele contexto, substituir um método de alfabetização por outro. O imprescindível era “deslocar o eixo da discussão pedagógica, que então estava centrada em uma questão metodológica” (FERREIRO, 1990, p.57,58), para o sujeito que aprende. Esta seção pretende apresentar e discutir os fundamentos dessa ruptura proposta pelas autoras.

Já na nota preliminar do livro *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. v) as autoras declaram a perspectiva de seus estudos:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. [...] Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre maldefinida maturidade.

Os resultados da pesquisa das autoras argentinas tiveram grande aceitação no campo educacional brasileiro em função, principalmente, dos índices alarmantes de fracasso escolar no nosso país. Uma das principais descobertas foi que as crianças desde muito pequenas já têm idéias sobre a escrita mesmo antes de ingressarem na escola e serem autorizadas a escrever (WEIZ, 2001).

Entender a escrita como objeto de conhecimento e o aluno como sujeito ativo do processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita foram duas grandes contribuições dessa investigação que colaboraram para gerar uma

mudança de paradigma no campo da alfabetização. Como indica Soares (2004a, p. 21), o estudo de Ferreiro e Teberosky:

[...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se *alfabética*; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

A partir da pesquisa dessas investigadoras a alfabetização começou a ser entendida como um processo de aquisição da leitura e da escrita. Portanto, o olhar foi deslocado de como se ensina a criança a ler e a escrever para como ela aprende. De acordo com Soares (2004, p. 89), "a concepção psicogenética, deslocando o eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, trouxe uma severa crítica à importância que vinha sendo atribuída ao método de alfabetização".

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentaram a descrição da psicogênese da língua escrita tomando como base a teoria da construção do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget. As autoras evitaram qualquer sugestão metodológica, deixando essa tarefa a cargo dos especialistas em alfabetização. Como explica Mortatti, (2004, p. 75) a perspectiva construtivista:

[...] *não* se constituiu em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do *ensino* e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização<sup>15</sup>.

Assim, para os alfabetizadores brasileiros, as décadas de 80 e 90 do século XX foram marcadas por um desafio duplo: a apropriação desse legado teórico

---

<sup>15</sup> Grifos da autora

construtivista e a transposição desses princípios teóricos para a prática alfabetizadora.

Compreender a psicogênese da língua escrita significa entender a trajetória percorrida pela criança no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa que originou esta compreensão desenvolvida no livro *Psicogênese da língua escrita*, contou com a participação de crianças de quatro a seis anos de idade em Buenos Aires nos anos de 1974, 1975 e 1976. O objetivo principal desta pesquisa foi explicar os processos e as “formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 17). As autoras entendem como processo de aprendizagem da língua escrita o caminho percorrido pelas crianças na busca de compreenderem as “características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento)” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 17). Ainda acrescentam que o objetivo da pesquisa é “apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 17).

O livro está estruturado em oito capítulos. O marco teórico da investigação está pautado pela realidade educacional da América Latina. A partir dos resultados da investigação que originou o livro, mostram que a forma como as crianças analisam e classificam letras, sílabas e palavras independe do ensino sistemático por um adulto, mas depende fundamentalmente do contato das crianças com a linguagem escrita. Quanto maior e mais precoce o contato com a linguagem escrita maior é a capacidade de leitura e compreensão do texto escrito.

As tarefas criadas por Ferreiro e Teberosky para a coleta de dados da pesquisa buscaram criar atos de escrita e de leitura e compreender como a criança se relaciona com estes atos que determinam conhecimentos de quem convive em uma cultura letrada. Para tanto, “o delineamento experimental compreendia tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 37).

A amostra dos sujeitos, meninos e meninas, foi escolhida levando em consideração as variáveis classe social e idade. Um dos critérios para fazer parte da pesquisa era freqüentar a escola. Então foram analisados os dados de crianças

entre quatro e seis anos que freqüentavam o jardim de infância ou a primeira série do ensino fundamental, tanto em instituições públicas quanto privadas na Argentina.

A concepção de aprendizagem subjacente à discussão sobre a aquisição da leitura e da escrita permitia até a década de 70 do século XX atribuir a solução para o fracasso da alfabetização aos métodos ou as capacidades e aptidões das crianças, consideradas habilidades básicas para a alfabetização. A partir do pressuposto de que o método é atribuição da Pedagogia e de que cabe à Psicologia a responsabilidade quanto às habilidades, as autoras nos permitem refletir sobre a escolha do marco teórico que escolheram para realizar a análise dos dados.

A concepção de alfabetização baseada na perspectiva associacionista, permitia a elaboração de materiais para o ensino da leitura da mesma forma como os lingüistas enxergavam o processo de aquisição da língua escrita. Já a concepção de aprendizagem piagetiana, a qual as autoras eram filiadas, contribuiu no entendimento de que a aprendizagem de qualquer conhecimento está intimamente relacionada com a própria atividade do sujeito, com a intensidade da interação que ele puder estabelecer com objeto de conhecimento (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Até a publicação do livro sobre a Psicogênese, a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita apontava dois tipos de trabalhos: os dedicados a estabelecer metodologias como sendo a solução para os problemas de aprendizagem e os que estabeleciam as capacidades e aptidões que os estudantes deveriam dispor e desenvolver.

A classe social colocada como variável para a análise dos dados coletados não ocorreu por acaso. A justificativa para isso é claramente aprofundada na introdução do texto quando fundamentam teórica e empiricamente a realidade do fracasso escolar na primeira série do ensino fundamental na América Latina. As autoras mostram que os atingidos por esta realidade são os filhos de populações marginalizadas. Apontando as concepções de aprendizagem subjacente aos métodos de alfabetização, elas vão desconstruindo o papel que esses métodos ocupavam, que era um lugar de preponderância.

Contrariando a concepção associacionista, buscaram uma fundamentação na Psicolingüística contemporânea de Noam Chomsky e na Epistemologia Genética de Piaget para defenderem a ideia de que no lugar de uma criança passiva, que espera que o meio lhe dê informações, há uma criança que ativamente busca

compreender a sua língua materna. O central é entender que na busca de comunicar-se, compreender e ser compreendida, a criança experimenta o uso da língua, formulando hipóteses e, nessa interação no processo de aquisição da linguagem, vai construindo a sua própria gramática. Assim, “(...) sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 26). Ocorre, portanto, uma mudança de olhar sobre o processo de aprendizagem e conhecimento da língua escrita, mudando o enfoque tido como inquestionável até então, pois, segundo as autoras ele (*Idem*, p. 35):

(...) não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até então.

Bernstein (1996; 1998) distingue os discursos em duas categorias. O discurso pode ser qualificado como “singular” ou como “regiões”. O discurso singular é caracterizado por ser um conhecimento sobre ele mesmo. É criado no campo da produção do conhecimento e descreve objetos específicos. Já o discurso como regiões é constituído pelos conhecimentos que foram produzidos a partir do discurso singular. É a utilização de um dado conhecimento em um outro campo. É importante situar a teoria da psicogênese da língua escrita como um discurso como “regiões”, uma vez que é um discurso produzido a partir dos discursos da psicolingüística contemporânea de Chomsky e da epistemologia genética de Jean Piaget, entre outros. A partir desses dois discursos singulares, Ferreiro e Teberosky (1999) construíram um discurso regionalizado que trata do processo de aquisição da língua escrita.

Assim, empreenderam a investigação a partir da criação de situações em que vivenciando atos de leitura e escrita as crianças foram demonstrando suas hipóteses e seus conhecimentos construídos sobre a escrita. Tomando como referencia o fato de que a criança ao conviver com o mundo letrado entra em contato com diversas unidades lingüísticas e com as mais variadas formas de grafismo, solicitaram às crianças, através de uma série de atividades construídas especificamente para esse fim, que demonstrassem seus conhecimentos sobre a

leitura e a escrita. Esse procedimento foi a base da descoberta da existência de uma gênese dos conhecimentos da criança.

As autoras (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) mostraram que, apesar das marcadas diferenças quanto à origem social das crianças, desde os quatro anos elas começam a estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho representativo e o universo gráfico próprio da escrita. No que se refere à leitura, por exemplo, a criança começa por diferenciar os sinais gráficos que compõe a escrita entre si. A primeira diferenciação que fazem é entre os desenhos e os demais sinais gráficos. Posteriormente ela começa a classificar os sinais gráficos, ou seja, começa a estabelecer diferenciações entre as letras, os números e os sinais de pontuação. Nesse momento compreende que as letras podem ser lidas, mas os demais sinais gráficos, como a pontuação, não são passíveis de serem lidos. Descobrem, a partir dessa relação, que esses sinais fazem parte da língua escrita, mas que devem ser interpretados de forma distinta das letras. Enfatizam que esse movimento de produção de conhecimento e desenvolvimento da leitura e da escrita depende da inserção da criança na cultura escrita.

Esse processo também acontece na relação que as crianças estabelecem entre as letras e os números. As autoras (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) definem três momentos importantes. No primeiro, letras e números se confundem não somente pelas semelhanças gráficas, mas porque aparecem impressos em contextos semelhantes. No segundo momento ocorre a distinção entre letras e números, pois as letras servem para ler e os números para contar. Não misturam letras e números, pois compreendem que eles têm utilidades diferentes. Já o terceiro momento reintroduz o conflito, pois tanto a letra como o número pode ser lido, isto é, a palavra pode ser utilizada tanto para o número como para a letra.

As autoras apresentam os critérios de variedade e quantidade de caracteres estabelecidos pelas crianças para que algo possa ser lido. Além disso, explicam que as crianças criam índices que os permitem interpretar o escrito, estabelecendo relações com conhecimentos já adquiridos anteriormente. Inicialmente, as crianças pensam que só é possível ser lido somente tudo o que estiver escrito com mais de três letras. A criança, ao não relacionar o oral com o escrito, acaba não dando significado a palavras com poucas letras, uma vez que na fala normalmente as pausas que realizamos são insuficientes a ponto de não poderem ser analisadas.

Conforme as autoras “a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.43).

A criança sistematiza e pensa sobre o processo de leitura de uma forma diferente de quem já sistematizou o conhecimento em torno da leitura e da escrita. “Para que um escrito ‘sirva para ler’, não basta que possua caracteres identificados como letras. É preciso certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro, que, na maioria dos casos, situa-se em três” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.47). Segundo a pesquisa realizada, grande parte das crianças de quatro e de cinco anos afirmam explicitamente que se todas as letras são iguais não se pode proceder a um ato de leitura, isto é, algo escrito com três letras iguais não é passível de leitura.

Outro critério utilizado pelas crianças para realizar a leitura é buscar no que está escrito alguma relação com palavras que eles já identificam, que já leram. O seu nome e o das pessoas mais próximas são utilizados como referências para esse processo, que as autoras chamam de “uso de índices” para a realização da leitura (Idem, p. 49). Essa mesma forma de proceder em relação à leitura ocorre com a escrita. Também em níveis iniciais de escrita elas utilizam os critérios de variedade e quantidade de letras nas palavras.

A pesquisa identificou cinco níveis de conceitualização da escrita pelos quais as crianças passam durante o processo de alfabetização. Cada um desses níveis apresenta características bastante singulares a respeito de como a criança pensa a escrita no momento em que está vivenciando cada uma dessas etapas. Os dois primeiros, nível um e dois, ficaram conhecidos como pré-silábico um e pré-silábico dois. Essa denominação se deve fundamentalmente a ampla divulgação das obras Didática da Alfabetização (v.1, v.2 e v.3) de autoria da professora Esther Pillar Grossi (1990).

Uma criança quando está em um desses níveis entende a escrita como algo diferente do desenho, contudo, não relaciona as letras com os sons da fala. Nessa fase ela usa sinais gráficos que considera representativos da escrita, que evoluem de traços para letras. A pesquisa revelou também que nesses níveis é comum que se estabeleçam relações ente o tamanho físico do objeto com a representação gráfica que realiza (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

O nível seguinte é chamado de silábico. Como o próprio nome indica, é nesse momento que a percepção de que as palavras são compostas por sílabas começa a aparecer. Como explicam as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209):

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. [...] Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.<sup>16</sup>

O quarto nível, denominado silábico-alfabético, é caracterizado pelo conflito entre a hipótese silábica e a precedente. Nesse momento, a criança já não tem mais a convicção na hipótese silábica, presta mais atenção à forma gráfica das palavras e a confronta com as suas hipóteses. Por isso, passa a analisar a palavra para além das sílabas e, na escrita, coloca mais letras do que a emissão sonora, como fazia anteriormente.

O nível alfabético é o quinto e último. É o momento em que a criança compreende o sistema de escrita alfabética e consegue fazer uma análise dos grafemas e fonemas. Como explicam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219):

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; 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. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*.<sup>17</sup>

Resumidamente, o processo de aquisição da linguagem escrita passa por três momentos: a distinção entre dois modos de representação – icônico e não-icônico; a construção de formas de diferenciação quanto às variações qualitativa e quantitativa; e, por último, a fonetização da escrita, que se inicia no nível silábico e evolui até ao alfabético. Os dois primeiros momentos se referem à distinção entre desenhar e escrever e o terceiro é o que caracteriza a descoberta da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Os estudos da psicogênese da língua escrita estão alicerçados em uma nova concepção de sujeito e de conhecimento, que é construído na interação do ser humano com o meio. Como mostraram Ferreiro e Teberosky (1999, p.29):

---

<sup>16</sup> Grifos das autoras.

<sup>17</sup> Grifos das autoras

o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura compreender o mundo que o rodeia de forma ativa. Ele procura solucionar 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 através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que é capaz de construir suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Nesse processo, a criança é entendida como o sujeito cognoscente, ou seja, aquele que ao interagir com o objeto constrói o conhecimento sobre ele. Essa concepção gerou, na obra de Ferreiro e Teberosky (1999), o construtivismo, que é entendido como uma teoria que explica o processo de construção e de reconstrução do conhecimento.

Para a concepção construtivista, “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 31) e não resultado de um determinado método. Isto significa dizer que o ponto de partida é o próprio sujeito, sendo definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição e não em função do conteúdo a ser abordado.

Essa concepção tem origem no trabalho de investigação do orientador do curso de doutorado de Emilia Ferreiro, realizado na década de 60 do século XX em Genebra, Jean Piaget. Foi a partir da teoria sobre a formação da inteligência infantil desenvolvida por Piaget que Ferreiro alicerçou o seu trabalho ao longo de sua trajetória acadêmica.

A alfabetização na perspectiva construtivista está fundamentada em dois princípios. Um trata de entender a evolução dos sistemas de idéias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social. O outro princípio busca compreender o processo de aquisição da escrita a partir da teoria piagetiana, denominada de psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). As autoras utilizaram conceitos importantes da teoria piagetiana como noções de psicogênese, conhecimento espontâneo, construção do conhecimento, organização e adaptação, construtivismo, ontogênese e filogênese.

Elas puderam constatar, através da análise do conhecimento espontâneo das crianças acerca da língua escrita que elas, desde muito pequenas, e sem terem sido ensinadas, apresentam pensamentos bastante originais a respeito da escrita. Os dados demonstraram regularidades nos pensamentos das crianças sobre a escrita (FERREIRO, 1985, 1993; FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Tomando como base a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) passaram a considerar que o conhecimento é construído na relação entre o sujeito e o objeto, na qual cada etapa representa um importante estágio na elaboração do conhecimento. A conceitualização que as autoras fazem a respeito do pensamento da criança sobre a leitura e sobre a escrita demonstrou que em cada nível as crianças têm hipóteses bastante definidas e regulares. Este é um exemplo do processo de construção do conhecimento em relação ao objeto, nesse caso, a língua escrita.

Com relação à ontogênese e à filogênese, as autoras utilizaram os conceitos no intuito de relacionar aspectos individuais dos sujeitos na construção da escrita (ontogênese), com o processo histórico de construção da escrita pelas civilizações (filogênese). Ferrreiro e Teberosky (1999) estabelecem essas relações entre o desenvolvimento individual e o da humanidade a partir da teoria piagetiana.

As pesquisas de Piaget (1987) investigaram os processos internos de construção do conhecimento humano. Seu objetivo foi buscar a gênese desses processos. Para tanto, investigou as manifestações, reações e comportamentos do sujeito cognoscente desde o seu nascimento. Os resultados de suas pesquisas possibilitaram especificar a lógica do funcionamento mental da criança, construindo conceitos básicos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Com isto, foi possível explicar como e porque ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao abordarem a questão dos erros construtivos afirmam que a tarefa dos psicólogos é compreender os erros e a dos pedagogos considerá-los no processo de aquisição da escrita. Os erros construtivos são erros sistemáticos que de forma geral são repetidos por várias crianças. São esses erros que permitem à criança chegar à resposta certa (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). A perspectiva indicada pelas autoras assinala que um dos grandes desafios nessa alteração de paradigma no campo da alfabetização é mudar a concepção de erro veiculada na escola.

É importante esclarecer que o construtivismo de Emília Ferreiro também tem a base epistemológica da teoria psicolingüística e explica como a aprendizagem de um conteúdo da escrita é organizada psicologicamente pelos alunos. Portanto, não se trata de uma metodologia da alfabetização, tampouco de uma teoria sobre como se ensina, como já expressei anteriormente.

Ferreiro e Teberosky (1999) buscaram na obra de Chomsky (1968,1974,1976) um modelo de aquisição da linguagem que fosse confluyente com o modelo teórico de Piaget sobre a construção do conhecimento. As autoras entendem que as crianças estão sempre ativamente em busca da compreensão da natureza da língua materna. Por isso, formulam hipóteses, buscam regularidades sem copiar o modelo adulto, usando a criatividade. A contribuição da teoria da gramática gerativa de Chomsky para a formulação da teoria da psicogênese da língua escrita está focada no conceito de conhecimento lingüístico desenvolvido pelo investigador.

Quando justificam a opção teórica pela psicolingüística contemporânea, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 26) explicam que “sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não possui”. Por isso, a valorização dos conhecimentos dos alunos sobre a língua escrita no ingresso à escola está ligada aos conceitos de competência e desempenho no uso da língua. A competência refere-se ao conhecimento que o sujeito tem sobre a língua e o desempenho relaciona-se com o uso que o sujeito faz dela.

Ferreiro (1993) discute uma questão bastante freqüente que remete à compreensão dos conceitos acima explicitados. No ensino da língua escrita, ao se decidir alfabetizar começando pelas letras, seria pertinente nos perguntarmos qual o critério que utilizaríamos para decidir quais seriam as primeiras letras que as crianças poderiam ter acesso. Poderíamos optar por escolher as que mais aparecem no contexto social, ou ainda pelas que representam apenas um som.

Contudo, essa preocupação não é levada em conta pelos adultos quando interagem com as crianças em fase de aquisição da língua oral. O que quero enfatizar, a partir de vários estudos que se embasam na psicolingüística (FERREIRO, 1993; SOLÉ 1998; TEBEROSKY & COLOMER, 2003) é que as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever tem um vasto conhecimento da língua, pois já são falantes, usuários da linguagem oral há vários anos. Elas têm, portanto uma competência para o uso da linguagem. As práticas pedagógicas precisam considerar o desempenho da criança como usuária de sua língua materna.

É por levarem em conta os processos de aquisição da lecto-escrita na perspectiva da psicolingüística que Ferreiro e Teberosky (1999) fazem, como vimos anteriormente, uma crítica contundente aos métodos tradicionais para o ensino da leitura, pois contrariam a lógica do sujeito que está aprendendo a língua escrita.

Em outro estudo que aborda a aprendizagem da leitura em uma perspectiva psicolingüística, Smith (1989) afirma que as palavras não são lidas letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, através do reconhecimento instantâneo da palavra e não pelo processamento analítico-sintético.

Mary Kato (1985; 2004) também estuda a leitura e a escrita a partir da teoria psicolingüística. Ela destaca a grande preocupação que os educadores têm com os métodos de alfabetização na medida em que buscam instrumentos seguros para ensinar a ler e a escrever. A autora salienta que, para a grande maioria dos professores, o método “é definido meramente como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno” (1985, p.6).

Kato indica que um método, para ser eficaz, deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido e sobre a natureza da linguagem deste objeto. Observa ainda que é necessário que o professor conheça plenamente tais hipóteses para que formule sua metodologia com base em evidências encontradas em sua prática. Portanto, as teorias psicolingüísticas enfatizam que só tem sentido discutir métodos de alfabetização a partir de uma postura que compreenda as hipóteses e os comportamentos sobre possíveis concepções da criança diante da leitura e da escrita.

A teoria construtivista explica que o conhecimento é construído na interação do ser humano com o meio. Conhecer, nesta perspectiva, significa, portanto, inserir o objeto de conhecimento em um sistema de relações construído pelo sujeito a partir de ações sobre o meio. Segundo Becker (1993, p.88):

construtivismo significa que nada a rigor está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, e muito menos pensamento.

O autor ainda esclarece que o construtivismo é uma teoria que possibilita repensar, re-significar as práticas pedagógicas, os currículos escolares e os processos de aprendizagem. A teoria construtivista sugere que as práticas docentes sejam baseadas em processos de construção do conhecimento através da interação entre os alunos, os professores, os problemas sociais e o conhecimento já construído historicamente (BECKER, 1993).

A posição construtivista advoga que o conhecimento é uma construção do ser humano e que essa construção se edifica na interação entre o ambiente e o próprio sujeito (CARRETERO, 2002). Ferreiro e Teberosky (1999) ao dialogarem com a teoria piagetiana sobre a aprendizagem, caracterizam a escrita como objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente. Isso indica que os processos de aprendizagem do sujeito não dependem somente do método, pois a aquisição do conhecimento é decorrente da própria atividade do sujeito.

A difusão da proposta “construtivista” é de certa forma oficializada no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, na medida em que fundamentam, orientam e reorganizam as políticas educacionais brasileiras e “defendem”, teoricamente, uma concepção de alfabetização. Como explicam Machado e Carvalho (2005, p. 1), isto significa que:

tais orientações [construtivistas] já conquistaram os espaços oficiais, ou seja, preconizam a política educacional neste país, direcionando a formação e atuação dos professores, tanto de escolas públicas quanto particulares. Têm sido freqüentes as referências a esta abordagem nas orientações curriculares, nas propostas pedagógicas, e até mesmo em propagandas de instituições escolares as mais diversificadas.

Assim, os reflexos da publicação no Brasil, em 1985, do livro *Psicogênese da língua escrita*, são sentidos fortemente na década de 90 do século XX. Essa década e as que a seguem são marcadas pela “revolução conceitual” proposta por Emília Ferreiro e seus colaboradores (MELLO, 2007). Os trabalhos de Weiz (1985, 1999, 2001), Azenha (1993) e Mortatti (2000), ao retomarem as discussões sobre a psicogênese, explicam que o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem da língua escrita é o que caracteriza essa “revolução”. Mortatti (2000) refere-se à

divulgação da psicogênese da língua escrita como o quarto momento<sup>18</sup>, ainda em andamento, da história da alfabetização no Brasil.

Após este quarto momento descrito por Mortatti, vivenciamos no ano de 2005 um acirrado debate entre os defensores do Método Fônico e os que vem buscando fundamentar as práticas alfabetizadoras na teoria da psicogênese da língua escrita. Neste mesmo ano é publicado em forma de livro o texto “Os Novos caminhos da Alfabetização Infantil”, organizado por Fernando Capovilla (2005), resultado de um relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. A concepção de alfabetização que fundamenta o referido relatório é bastante distante da que orienta as políticas educacionais brasileiras. O autor apresenta as competências que devem ser adquiridas pelos estudantes durante o processo de alfabetização, como consciência fonológica, capacidade de decodificação, fluência e estratégia de compreensão de textos. Para Capovilla (2005), ler implica habilidade na identificação de palavras e na compreensão do significado de textos. A identificação de palavras é, portanto, tarefa central do processo de aprender a ler.

Assim, esta seção teve como objetivo apresentar aspectos importantes da psicogênese da língua escrita, necessários para a compreensão e entendimento dos mecanismos que estruturam esta teoria. A partir dessa discussão apresento, a seguir, um conjunto de categorias que estão alicerçadas na psicogênese e que permitirão a análise do processo de recontextualização da alfabetização construtivista.

### **3.3. Constituindo o campo do discurso pedagógico alfabetizador construtivista**

Esta seção apresenta o esforço teórico e metodológico que visa configurar o campo primário de produção do discurso em torno da alfabetização construtivista. Tem por objetivo condensar este campo através de um sistema de categorias que possa representar esse discurso e permitir a análise do processo de

---

<sup>18</sup> Segundo a autora, o primeiro e o segundo, com algumas diferenças, são referentes às disputas entre os partidários dos métodos sintéticos e analíticos, e o terceiro entre os defensores do método misto e os do método analítico. Ver Mortatti (2000).

recontextualização até o campo das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel.

Como vimos anteriormente, a categorização é um procedimento de classificação de elementos que compõem um determinado conjunto, levando em conta a identidade e as diferenciações desses elementos. Tem por fim recompor esse conjunto segundo a analogia de seus elementos. A categorização tem duas etapas. A primeira é o inventário, quando os elementos são isolados; a segunda é a classificação, quando os elementos passam a ser organizados.

Segundo Bardin (1977, p. 119), “a categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Segundo a mesma autora (*Ibidem*), a categorização pode empregar dois processos inversos: fornecer o sistema de categorias *a priori* ou o sistema de categorias resultar da classificação progressiva dos elementos estudados. Nesta pesquisa, o processo utilizado é o primeiro, isto é:

É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. (...) aplicável no caso da organização do material decorrer directamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos (BARDIN, 1977, p. 119).

Este procedimento é cabível uma vez que o sistema de categorias deriva de uma teoria específica, a psicogênese da língua escrita, origem da alfabetização construtivista. Com base nos estudos deste capítulo foi possível construir um sistema de categorias que passou a ocupar o lugar de indicadores de uma atuação teórico-prática construtivista. Assim, a teoria da psicogênese da língua escrita foi decomposta em cinco categorias, que passam a ser chamadas de indicadores daqui em diante. Na próxima seção, apresento e justifico teoricamente o uso desses indicadores.

### **3.3.1 Língua oral e sua relação com a escrita**

Esta seção tem por objetivo apresentar e contextualizar indicadores de uma prática pedagógica alfabetizadora construtivista. Os indicadores foram construídos segundo a teoria da psicogênese da língua escrita. Ao todo, foram definidos cinco indicadores: língua oral e sua relação com a escrita, língua escrita em contexto de

uso e experimentação, sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita, análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses, valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita.

O primeiro indicador a ser apresentado é a *língua oral e sua relação com a escrita*. Uma prática alfabetizadora construtivista deve partir do reconhecimento de que a linguagem escrita não é a simples tradução da linguagem oral. Essa distinção é fundamental em termos pedagógicos. Como mostrou Ferreiro (2001, p. 136), “É preciso destacar fortemente as diferenças, porque é preciso romper com uma tradição na qual se supõe que primeiro você tem de melhorar a expressão oral, senão a expressão escrita será lamentável”. O que a autora enfatiza é que a diferença entre escrita e oralidade deve ser estabelecida desde o começo. “A separação de palavras não existe em nível oral. Ninguém fala fazendo pausas (ou seja, deixando espaços ‘sem letras’) entre cada palavra, mas escrevemos assim, e o leitor usa a informação de separação de palavras bastante cedo” (FERREIRO, 2001, p. 137).

As pesquisas desenvolvidas por Ferreiro (2001) mostraram que as crianças têm dificuldade em estabelecer a unidade “palavra”, em saber ao que correspondem os espaços, dificuldade encontrada também pela lingüística, que não tem uma definição precisa. Já a escrita tem uma definição prática, a qual deve ser adotada, isto é, há uma série de letras com espaços à esquerda e à direita que deve ser considerada. Ainda conforme Ferreiro (1991, p.137), “Historicamente, a escrita nunca buscou transcrever a fala, escreveu-se para outras coisas”.

Neste sentido, Ferreiro (2001) faz uma forte crítica aos professores que primeiro procuram melhorar a expressão oral pensando que se assim não fizerem a expressão escrita de seus alunos será lamentável. Mostra que é ingênuo pensar que para um indivíduo escrever, por exemplo, a palavra “companhia” ele não pode pronunciar a palavra como sendo “compania”. Assim, discorda que “Uma das maneiras de melhorar a expressão oral é pronunciar uma palavra de maneira que sua pronúncia corresponda à sua escrita” (FERREIRO, 2001, p. 136). Ao contrário, ela parte do pressuposto de que as crianças têm a idéia de uma distinção bastante clara entre o oral e o escrito e, sendo assim, não buscam usar os recursos da oralidade na escrita.

É evidente que há um elemento comum entre a aquisição da linguagem oral e a linguagem escrita. Segundo Ferreiro (FERREIRO, s/d, p. 6), este elemento “é a

busca pela significação”. Aprende-se a falar porque há um entendimento por parte da criança de que os adultos estão querendo dizer algo. Esse processo é semelhante na leitura. “Também se aprende a ler porque se supõe que as letras dizem algo e porque se tenta dizer algo ao escrever” (*Ibidem*, p. 7).

Assim, a distinção entre língua oral e língua escrita é um problema real. As crianças quando estão aprendendo a falar conseguem compreender o que os adultos dizem através do contexto em que a fala está inserida, embora ainda não compreendam todos os sons da língua. O sistema de escrita também se constitui como um objeto socialmente elaborado, isto é, é um objeto de conhecimento para a criança. Desta forma, “A ligação entre a linguagem impressa e a oral não é imediatamente percebida pelas crianças” (FERREIRO, 1991, p.24). Mesmo as crianças oriundas da classe média acabam apresentando dificuldades para compreender a relação entre a linguagem oral e as formas gráficas.

O vínculo da escrita com a linguagem oral é bastante complexo. Uniformizar a maneira de falar pode até favorecer a tarefa para alguns, mas vai dificultá-la para outros, “quando nada prova que se deva falar de determinada maneira para escrever corretamente” (FERREIRO, 2001, p.137). O central, portanto, não é padronizar a fala das crianças, mas compreendê-la como um efetivo objeto de conhecimento. As crianças aprendem a ler e escrever à medida que utilizam a leitura e a escrita para aprender, e “Os professores sabem que as crianças aprendem sobre a linguagem e podem começar a falar sobre a linguagem à medida que utilizam a linguagem para aprender sobre o mundo” (GOODMAN, 1995, p.122).

Portanto, um professor que embasa sua prática na alfabetização construtivista deve estar consciente das diferenças e das relações existentes entre o oral e o escrito. Essa percepção por parte da professora deve ser visível em sua prática docente alfabetizadora. Não é desconhecendo as diferenças existentes na oralidade das crianças que se pode chegar a efetivas aprendizagens de leitura e de escrita. Também não há que se uniformizar a fala das crianças para se chegar à possibilidade da escrita correta. A aprendizagem da leitura e da escrita se dá a partir da necessidade de se ler e de representar o mundo, isto é, pela necessidade de conhecer, de se relacionar e de se comunicar. Levar em conta essas diferenças é o primeiro caminho para uma alfabetização construtivista.

### 3.3.2. Língua escrita em contexto de uso e experimentação

O segundo indicador a ser apresentado é a *língua escrita em contexto de uso e experimentação*. A produção da escrita pela criança é um elemento fundamental do processo de aquisição da língua. A produção linguística espontânea de uma criança, tanto na forma oral ou escrita, é sempre entendida como muito significativa. Para Ferreiro (1990) são os adultos que significam as escritas das crianças. A partir desta significação é que as crianças poderão analisar determinadas unidades linguísticas como palavras ou frases. Antes disso, este conceito ainda não existia para a criança. Segundo a psicogênese, o incentivo à escrita e o trabalho cotidiano da escrita são fatores fundamentais para a alfabetização.

A leitura e a escrita são dois processos muito articulados. Segundo pesquisas realizadas (FERREIRO, 1990; FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, FERREIRO, 1993), é muito comum as crianças passarem ao mesmo tempo por níveis semelhantes em escrita e em leitura. Os dados revelam que dificilmente as crianças conceitualizarão a leitura e a escrita de formas muito distintas, isto é há as crianças avançam simultaneamente em ambos processos de construção. Isto remete a alfabetizadora a explorar simultaneamente o desenvolvimento, pela criança, tanto da leitura como da escrita. Não é possível, portanto, trabalhar isoladamente com apenas um desses processos, pois “Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente” (FERREIRO, 1985, p. 55).

A escrita não pode ser entendida, como ocorre muitas vezes nas práticas escolares, como um objeto de contemplação. Ferreiro (1985, p.34) critica este fato quando afirma sobre a escrita que “As crianças podem olhar e reproduzi-la, mas estão proibidas de experimentar ou transformá-la”. Quando a escrita é apresentada como um “objeto de contemplação”, a mensagem subliminar transmitida à criança é que esse objeto é propriedade de outra pessoa e, portanto, não pode pertencer às crianças. É como se a escrita fosse um objeto que assumiu uma condição permanente e inalterável, que não pode ser transformada, modificada ou recriada através de relações sociais. Para que esse estranhamento não ocorra, é fundamental que a criança experimente a escrita, use a leitura e a escrita sem

constrangimentos, sem acusações de erros ou enganos. Uma prática alfabetizadora construtivista incentiva a escrita das crianças com liberdade, criatividade e inventividade, facilitando o gosto de representar o mundo através da escrita e o prazer da leitura deste mundo através da palavra lida.

Entretanto, como o sistema alfabético de escrita está baseado na representação da língua falada e funciona a partir de um conjunto muito pequeno de símbolos, ocorre que há um número significativo de pessoas que adquire esta base sem que isso garanta de modo algum o uso efetivo da leitura e da escrita. Para que efetivamente ocorra uma aprendizagem significativa, é fundamental:

fazer com que as crianças tenham vontade de escrever, que recorram por si mesmas à leitura e à escrita como meios úteis para cumprir certas metas que elas se tenham proposto, para avançar no desenvolvimento de projetos que o grupo está pondo em prática. (LERNER, In: FERREIRO, 1990, p.42).

Dessa forma, há um critério importante a considerar com o objetivo de avaliar a qualidade da alfabetização das crianças: trata-se do grau de autonomia que os alunos adquirem durante seu processo de construção como leitores e como escritores (FERREIRO, 1990, 2001). A crescente autonomia que as crianças vão conquistando reflete-se em sinais bastante concretos, como a freqüência com que retiram os livros da biblioteca, em que medida os compartilham com amigos e familiares, os materiais que produzem, entre outras iniciativas. As possibilidades e limitações das crianças como produtoras e intérpretes de textos tornarão possível um maior ou menor grau de autonomia.

Essa mesma autonomia vai favorecer que as crianças aprendam a ler e escrever à medida que utilizam a leitura e a escrita para aprender. “Os professores sabem que as crianças aprendem sobre a linguagem e podem começar a falar sobre a linguagem à medida que utilizam a linguagem para aprender sobre o mundo” (FERREIRO, 1995, p.122). Nesse ponto, a variável classe social aparece de uma forma bastante evidente. Tanto nas pesquisas de Ferreiro (1999) como nas de Bernstein (1996) aparece o fato de que as crianças que chegam mais preparadas na escola e que forem capazes de fazer as diferenciações entre a língua escrita e a fala “passarão mais facilmente pelo momento de aprender a ler com ‘livros de leitura’” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.189).

Outra atividade que frequentemente é utilizada por alfabetizadoras em sala de aula é o uso da cópia de palavras ou frases, inicialmente escritas no quadro e,

posteriormente, ditadas pela professora. Em primeiro lugar, Ferreiro (1990) discute que a existência de modelos fixos na sala de aula, nomes próprios, palavras significativas ou frases, ajuda no processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito. É neste processo de consulta aos modelos fixos que a criança vai estabelecendo relações entre a forma como pensa a escrita das palavras e como se configura o modelo. O que é enfatizado por Ferreiro (1990, 1993, 1995) é que a escrita tem de ser apropriada pelo sujeito. Nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1990, 1993) é utilizado o nome próprio para exemplificar a existência de uma negociação entre aquilo que se lembra do modelo e o que se é capaz de reconstruir sem recorrer ao modelo. Pelo significado que o nome próprio tem para a criança, ele torna-se um objeto de fácil apropriação tanto de seu conteúdo como, a partir dele, de sua forma gráfica.

Para adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças agem da mesma maneira do que em outras áreas do saber, isto é, procuram absorver a informação proporcionada pelo meio. Esse processo pode produzir erros e acertos. O importante é que a professora não penalize o erro, o que é muito comum na tradição pedagógica. Ao supor que só se aprende através da produção correta, a criança, para evitar o erro, acaba nem tentando escrever e nem mesmo tentando ler. “A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem” (FERREIRO, 1993 p. 31). Os erros também precisam ser interpretados pela professora, uma vez que eles têm origens diferentes e não têm o mesmo significado com respeito à evolução da aprendizagem da criança. Como afirma Ferreiro (1993 p. 82), “Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro”.

Outra questão importante em torno da escrita é o entendimento de que não há uma letra específica para começar o processo de alfabetização. Ao contrário dos métodos tradicionais que partem de determinadas letras para alfabetizar as crianças, Ferreiro (1987) salienta a importância da inserção da leitura e da escrita em contextos significativos, resultando práticas em que há predominância de atividades que envolvam textos completos desde o início, ao exemplo do que ocorre fora da escola. A contextualização da língua escrita é determinante para a construção do conhecimento em torno da linguagem. É o significado que o texto tem para o sujeito que lhe permite compreender o texto e seu contexto. Neste sentido é que a autora entusiasma o uso do nome próprio no processo de

alfabetização pelo sentido que ele tem para a criança.

Ainda sobre a construção da língua escrita, a professora alfabetizadora construtivista parte de um dos importantes resultados obtidos pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), que foi a identificação de cinco níveis para a linha evolutiva da escrita. A partir desses níveis a professora consegue compreender o lugar que a criança ocupa na linha evolutiva da escrita. Com esse entendimento, ela procura desenvolver estratégias de escrita que permitam à criança avançar até o nível mais adiantado desse processo, que é a escrita alfabética, que constitui o momento final desta evolução. Como mostraram Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219), “Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; 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”.

Quando a criança está no nível um, ela tem a percepção de que escrever é reproduzir traços típicos da escrita que ela identifica como forma básica. A intenção subjetiva da criança é mais importante do que as diferenças objetivas no resultado. A criança procura estabelecer uma correspondência figurativa entre a escrita e o objeto que ela representa.

No segundo nível, a criança percebe que para poder ler coisas diferentes é necessário que haja diferenças objetivas nas escritas. A forma do grafismo é mais definida, bem mais próxima a das letras. Neste nível surgem duas importantes hipóteses: a de que é necessária uma certa quantidade de grafismos para escrever algo e a de que há uma variedade de grafismos.

No nível três surge a tentativa de atribuir valor sonoro para cada letra que compõe a escrita. A criança estabelece correspondência entre uma letra e uma sílaba. Neste nível ocorre um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores. Enquanto que, nos níveis um e dois, as crianças associam a escrita pela relação semântica com os objetos, no terceiro nível passa a ser feito uma associação da escrita com a fala.

O quarto nível corresponde a necessidade de realizar uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias. É neste nível que ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética, havendo a existência combinada de ambas.

No quinto e último nível a escrita alfabética aparece no topo da evolução. Nesta etapa a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba e, a partir desse momento, se defronta com dificuldades próprias da ortografia.

- A compreensão das caracterizações dos níveis não pode servir para a rotulação dos alunos em cada um deles. O entendimento do processo é que possibilita a alfabetizadora um trabalho mais específico relacionado ao momento de conceitualização correspondente, dito de outra forma, é este conhecimento por parte da professora que permitirá a realização de atividades que façam as crianças pensar sobre seu próprio processo de construção da língua e com isso abandonem hipóteses anteriormente consideradas verdadeiras.

Assim, pretendi apresentar a língua escrita em contexto de uso e experimentação como sendo o segundo indicador da prática alfabetizadora construtivista, uma vez que a produção da escrita é um elemento fundamental do processo de aquisição da língua pela criança. Ficou evidente a existência de fatores específicos para a produção linguística de uma criança, que segue uma determinada seqüência e que deve ser incentivada cotidianamente.

### **3.3.3. Sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita**

O espaço da sala de aula é um lugar privilegiado para a promoção daquilo que Ferreiro (1990, p. 73) chama de “ambiente alfabetizador”. A sala de aula pode ser ocupada com uma série de atividades que possam cumprir com a função de prover, no contexto escolar, informações sobre os usos sociais da língua escrita. Mais do que isso, a sala de aula deve ser tomada pela possibilidade de exploração de textos e pela produção de escrita.

A constituição da sala de aula como um ambiente alfabetizador é o ponto de partida para a reflexão em torno do uso da língua oral e da língua escrita. A construção desse ambiente de convívio social, de interação, de troca e de produção é fundamental para a aquisição da lectoescrita. Em crianças de classe média, o convívio em um ambiente letrado propício para a alfabetização é bastante comum. Sua casa, os lugares por onde andam, os amigos com quem convivem, enfim, os espaços que circulam remetem à escrita e à leitura. Por outro lado, essa realidade

não se estabelece da mesma forma para as crianças de classe popular. Como mostra Ferreiro (1993, p. 33), isto “torna-se grave precisamente quando o ambiente escolar é praticamente o único ambiente alfabetizador existente”. Em escolas que abrigam crianças oriundas dessa realidade é mais fundamental ainda que a sala de aula e a própria escola sejam efetivamente esse ambiente alfabetizador. Ferreiro não chega a apontar como fazê-lo, mantendo-se coerente com a forma com que vem construindo a psicogênese, mas deixa muito evidente que aproximar as práticas de leitura que ocorrem na cultura escrita às práticas sociais é um fator imprescindível para o sucesso da alfabetização (FERREIRO, 2001).

A sala de aula também cumpre outro objetivo no processo de alfabetização, tanto de crianças como de jovens e adultos. Ela permite o convívio de grupos em estágios diferenciados no domínio da leitura e da escrita. A convivência de pessoas com diferentes saberes, com diferentes apropriações do mundo letrado é comum em qualquer espaço social. Não há porque impedir que a sala de aula reproduza o social. Com base nesta assertiva, Ferreiro (1990) defende que esse convívio se materialize na constituição de grupos de trabalho e de estudo em sala de aula, mas não grupos formados por crianças ou estudantes que estejam todos no mesmo nível de aquisição da língua escrita. Ao contrário, suas análises apontam para a função socializadora da educação e da construção de conhecimentos coletivos. Para tanto, é fundamental possibilitar que “a sala de aula se transforme em um lugar onde a língua escrita circule e funcione” (FERREIRO, 1990, p.68).

A sala de aula pode tornar-se um espaço de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que pode ser tanto a escrita como a leitura, sob a forma de uma situação a ser resolvida. Seguindo os delineamentos da psicologia genética (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), o convívio nesse espaço de intercâmbio entre diferentes sujeitos, portadores de diferentes histórias e conhecimentos díspares é que vai gerar a produção de aprendizagens significativas. Mesmo as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar. Assim, “o professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível” (FERREIRO, 1985, p.39,40).

Outro fator que revela a importância do convívio em sala de aula de grupos formados por estudantes em diferentes momentos de aprendizagem é que “existem

conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores)” (FERREIRO, 1985, p.56). Ferreiro exemplifica esses conhecimentos e destaca, entre outros, o fato de se saber que cada letra tem um nome específico, que as letras possuem um nome genérico, que a diferença entre letras e números é fundamental, que há uma convenção que estabelece que devemos escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita, que utilizamos as letras maiúsculas para nomes próprios, entre outras convenções.

A sala de aula, portanto, deve se configurar como um espaço rico em materiais de leitura. “Em cada classe de alfabetização deve haver um ‘canto ou área da leitura’ onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita” (FERREIRO, 1993 p. 33). Assim, a sala de aula deve possuir jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas e embalagens de medicamentos e todo e qualquer tipo de texto. Quanto maior a variedade desse material, mais adequada e possível será a realização de atividades de exploração, classificação, busca de semelhança ou diferenças. Essa abundância de material ajuda à criança a elaborar a informação sobre “o que se pode esperar de um texto em função da categorização do objeto que o veicula (*Ibidem*). Portanto, a existência de uma variedade de materiais em sala de aula não é apenas recomendável, mas indispensável em qualquer lugar onde se realiza uma ação alfabetizadora.

#### **3.3.4. Análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses**

A ação pedagógica fundamentada na psicogênese está voltada, por definição, para o sujeito que constrói a língua escrita. Colocar o sujeito no centro do processo pedagógico significa possibilitar a elaboração de problemas em relação ao objeto que será construído, isto é, significa desenvolver análises e reflexões sobre a língua.

Para que isso efetivamente aconteça, cabe a professora a proposição de atividades que possibilitem aos sujeitos situações em que necessitem analisar e

refletir sobre a sua língua materna. Essas atividades poderão ser implementadas na prática alfabetizadora através de três conteúdos: práticas de leitura, práticas de escrita e linguagem oral. Estes conteúdos deverão ser desenvolvidos através de situações que possibilitem analisar e refletir a própria língua.

Para que isso aconteça com efetividade e desenvoltura, Ferreiro e Teberosky (1999) estabelecem três princípios básicos. O primeiro significa não identificar leitura com decifrado, isto é, “ler não equivale a decifrar” (*Idem*, p. 37). O segundo princípio é não identificar escrita com cópia de um modelo. A concepção desenvolvida através da psicogênese da lecto-escrita indica que a “escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto” (*Ibidem*). Quando uma criança começa a escrever produz traços visíveis sobre o papel. Todavia, para além disso, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. Já o terceiro princípio significa “Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia” (*Ibidem*). Para tanto, a professora deve entender a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, a qual supõe etapas de estruturação do conhecimento.

Uma escola que tem uma prática alfabetizadora construtivista tem o desafio de organizar situações de aprendizado que incorporem as atividades espontâneas de escrita das crianças, sem inibi-las. Ao enfrentar esse desafio, “não só poder-se-á ajudar as crianças a aprender, como também transformar a sala de aula num laboratório de observação das idéias e respostas das crianças com respeito à linguagem escrita” (FERREIRO, 1995, p. 55).

A interação com a língua escrita conduz necessariamente à reflexão sobre a língua. Isto não significa que os que não escrevem da mesma forma que um adulto alfabetizado, não façam essa reflexão, mas que não é possível estabelecer uma relação com a língua escrita sem a necessária reflexão sobre a língua como objeto de conhecimento.

Quando processamos a linguagem escrita estamos nos movendo em vários níveis de análise. Ao escrever nos deparamos com letras maiúsculas, com letras minúsculas, com espaços entre palavras e outras estratégias necessárias para a representação gráfica da língua. Entretanto, Ferreiro (2001, p. 50) mostra que “a famosa unidade palavra, tão útil para fazer dicionário e para nos comunicarmos eficazmente, não existe ao nível da elocução imediata”. O que a autora quer dizer é que quando falamos não estabelecemos necessariamente interrupções ao final de

cada palavra. Pronunciamos uma frase como se ela fosse efetivamente uma única sentença. Contudo, a informação representada através da grafia da palavra é fundamental para recuperar o significado do que foi dito ou do que se quer dizer. Ainda segundo Ferreiro (*Ibidem*), “não é gratuito que deixar espaços em branco tenha sido uma das grandes revoluções que houve na história da escrita”. Foi essa grande revolução que possibilitou a passagem para a leitura silenciosa e que, por sua vez, possibilitou uma série de outras consequências políticas e sociais vinculadas à leitura e à escrita.

É a reflexão em torno do objeto de conhecimento língua materna que faz com que as crianças estabeleçam desejos em torno da ortografia, visando que ela fosse o que deveria ser: “para diferenças sonoras, diferenças de letras; para semelhanças sonoras, semelhanças de letras” (FERREIRO, 1993 p. 93). Pelo fato de muitas vezes não haver essa correspondência é que torna-se importante as atividades de análise e reflexão. A criança precisa ser orientada sobre essas semelhanças e diferenças existentes na língua. Quando Ferreiro (1990) diz que a criança precisa elaborar a língua escrita, está salientando que a professora deve ajudar a criança a construir as diferenças entre uma modalidade e outra da língua e, também, compreender o que acontece com as crianças quando experimentam escrever elementos que fazem parte do processo de leitura do texto, mas não da escrita, como, por exemplo, a entoação.

O processo de reflexão e análise em torno da língua não inicia necessariamente nas aulas de alfabetização. Desde a pré-escola esse processo deve ser incentivado e cultivado pela professora. Para tanto, é fundamental que a criança veja a professora ler e escrever, explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita. É importante que a criança perceba no ato da professora em ler uma história em um livro que aquele livro traz impresso em suas folhas de papel uma história que pode ser lida, apreciada e contada (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Esse convívio com a leitura e a escrita desde pequeno afirma a importância da constituição de um ambiente alfabetizador que crie na criança a curiosidade em compreender “essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos” (FERREIRO, 1993, p. 39).

Por tudo isso, a análise e a reflexão sobre a língua é um instrumento chave para o sucesso do processo de alfabetização. Se a professora entende que o

educando é um sujeito que se alfabetiza ao interagir com o objeto de conhecimento, haverá concomitante ao processo de alfabetização das crianças, um processo de reflexão teórica sobre as práticas realizadas. Isso se torna estratégico para que a professora possa construir sua trajetória juntamente com a de seus educandos e, nesse processo, tornar a descoberta da língua possível e desejável.

### **3.3.5 - Valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita**

O último indicador construído através da análise do campo primário de produção do discurso em torno da alfabetização construtivista é a valorização dos conhecimentos dos alunos sobre a escrita. A psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) através de uma ampla pesquisa com crianças, constatou que elas estão de alguma forma imersas em um ambiente letrado. Mesmo as crianças de classe popular que não possuem pais escolarizados convivem com sinais gráficos, com números, com letras e com palavras que as fazem refletir sobre a língua. Isto acontece ao passarem pela rua e observarem sinais gráficos em luminosos, em placas, em muros e paredes; ao assistirem televisão; ao observarem cartazes e embalagens. Por outro lado, a língua falada não é adquirida na escola. As crianças chegam em sala de aula dominando regras e esquemas de fala, sobre os quais a escola age, transforma e recria. Entender a importância de levar em consideração a trajetória da criança para, a partir dela, compreender o estágio em que a criança está é condição fundamental para que a professora possa ajudar a criança a desenvolver os saberes necessários à plena compreensão da língua escrita e da língua oral (FERREIRO, 1987).

O que é importante ressaltar é que a aquisição de certas formas de conhecimento está sujeita a contingências culturais e pessoais (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Contingências culturais porque uma família de classe média oferece, com maior frequência, contextos para essa aprendizagem. Não raras vezes os pais escrevem o nome da criança em seus desenhos, lêem livros, revistas e jornais e, assim, criam um ambiente alfabetizador em sua casa. Contingências pessoais, por exemplo, quando “a presença de um irmão maior, que começa a escola de ensino fundamental, costuma ser um fator de incitação compensador de outras incitações culturais ausentes” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 205).

Essa trajetória progressiva da criança faz com que algumas crianças entendam a escrita de maneira completamente diferente. É preciso compreender e aceitar que o discurso do professor será assimilado e entendido de diversos modos. Como mostrou Ferreiro (2001, p. 19), “as respostas das crianças serão diferentes conforme o conhecimento prévio que tenham sobre a escrita”. O fato importante a considerar é que as crianças já sabem algo relevante sobre a escrita antes de entrar na escola. Levar em consideração esse conhecimento é fator de sucesso escolar.

Por outro lado, resgatar os conhecimentos das crianças também tem por objetivo desenvolver uma visão não-discriminadora. As crianças não podem ser classificadas em as que podem aprender e as que não podem. Ao contrário, a idéia é reconhecer “os conhecimentos prévios mesmo nas crianças marginalizadas e, por outro, caracterizar o professor como quem sabe mais, mas não como quem já sabe tudo” (FERREIRO, 2001, p. 92). A professora deve configurar-se no melhor informante da sala, mas não no único. Deve, também, validar a transmissão de conhecimentos entre as crianças, bem como estimular a socialização de conhecimentos.

Assim, fica evidente que não se pode planejar o trabalho docente em classes de alfabetização sem levar em consideração os saberes já construídos pelas crianças. De acordo com (FERREIRO, 1990, p. 29), “seria o mesmo que quisermos decidir, de fora, com que letra ou sílaba vamos começar, em lugar de colocar a criança em contato com a língua escrita como tal para que ela possa fazer suas aproximações”. O importante é que a professora saiba detectar a partir do que as crianças perguntam e mostram interesse, da receita que pedem, das atividades que propõem, como estão pensando e o que é possível lhes proporcionar para ajudá-las a dar um passo adiante.

Assim, apresentei cinco indicadores que compõem o campo do discurso pedagógico alfabetizador construtivista. Esses indicadores serão utilizados especialmente no capítulo cinco, quando será feita a análise do processo de recontextualização da docência das professoras formadas na Faculdade de Educação da UFPel.

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



Campo secundário  
de reprodução  
do discurso  
alfabetizador  
construtivista

# 4

O campo de recontextualização pedagógica é o campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista. É neste campo intermediário que se insere o discurso da Faculdade de Educação da UFPel. Como mostra Santos (2003), é o campo em que o discurso é recontextualizado pela ação dos educadores nas universidades e, neste caso, na Faculdade, além de outros atores. Além disso, é o campo onde agem de forma sistemática os pesquisadores, os editores, os grupos de pesquisa e os congressos científicos. Como mostra Santos (2003, p. 32), Bernstein

distingue entre o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa.

Para analisar a recontextualização do discurso alfabetizador construtivista, é importante considerar não apenas o discurso produzido pelo campo primário de produção, isto é, a produção científica que embasa e constitui a psicogênese da língua escrita e os estudos derivados dessas teorias. É fundamental analisar os discursos em disputa e constituem esse campo. Como mostrou Bourdieu (1989), e desenvolveu Bernstein (1996), o campo não é constituído de forma linear e sem conflitos. Ele é um espaço social de dominação e de disputas. Cada campo tem certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. O campo é uma rede de relações objetivas entre posições e se constitui em um espaço de disputas, em que os agentes assumem posições segundo o jogo de poder instituído.

O resultado dessa luta compõe um determinado discurso recontextualizado. Ao analisar o discurso recontextualizado na FaE, levo em consideração esse campo com as forças em contenda. Para tanto, tomo os encontros anuais da ANPEd como momento de encontro e de disputa pela constituição do discurso construtivista e como espaço de influência na constituição do campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista. Neste sentido, apresento uma síntese da produção no campo educacional de trabalhos apresentados e discutidos no GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita) da ANPEd, cujo enfoque tem sido a formação e as práticas de professoras alfabetizadoras. Levo em consideração os trabalhos que

tem tomado como marco temporal a publicação do livro de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da Língua Escrita*, publicado no Brasil em 1985 e as modificações conceituais, no campo da alfabetização, que derivam deste estudo. Também apresento uma relação de teses e dissertações, consultadas no Portal de Periódicos da CAPES, que relacionam a teoria bernsteniana com a alfabetização.

#### **4.1. As produções científicas no campo da alfabetização**

Para o desenvolvimento da seção realizei o mapeamento, a leitura e o fichamento de artigos, Dissertações e Teses cujo enfoque é a formação inicial e/ou a relação entre a teoria da formação inicial sobre alfabetização e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras que figuram no site da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e no Portal de Periódicos da CAPES.

As reflexões apresentadas a seguir procuram apresentar a constituição desse campo de recontextualização e não estão apresentadas segundo a fonte (ANPEd e Portal de Periódicos CAPES) e nem ordenadas segundo um critério temporal. O que importa para a constituição desta seção é a temática em torno da alfabetização e as disputas teóricas e metodológicas ocorridas desde o ano 2000, tendo em vista que a produção publicada no site da ANPEd ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)) disponibiliza artigos a partir desse ano.

Inicialmente, é importante destacar que na busca por trabalhos específicos sobre a formação da professora alfabetizadora, fiz uma busca no Google, guiada por essa temática. O resultado apresentado foi 11.600 entradas com essa denominação. Foi possível constatar que um número significativo das indicações tomava como referência o livro organizado por Regina Leite Garcia, *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*, cuja primeira edição foi em 1996.

Um dos textos que merece destaque e atende aos critérios de busca explicitado no início desta seção é o de Inês Cristina de Melo Mamede, publicado em 2001, que apresenta uma importante contribuição para as reflexões acerca da formação e práticas de professoras alfabetizadoras. Início pela pesquisa desta

autora por ela desenvolver uma investigação que parte de 1985, início do período desta Tese, tendo em vista a publicação do Livro *Psicogênese da Língua escrita* (1999). O trabalho *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam* (MAMEDE, 2001) é parte de sua Tese de Doutorado e procurou responder a questão:

Como têm ocorrido a formação, a reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no Estado do Ceará, a partir de 1985, ou seja, nos últimos quinze anos? (MAMEDE, 2001, p. 2)

A investigação foi realizada em nove municípios do Ceará e envolveu dezoito professoras alfabetizadoras. O processo de investigação qualitativo se desenvolveu através de um estudo de caso múltiplo. Foram realizadas duas entrevistas com cada professora e dois dias de observação em suas salas de aula.

Os resultados da pesquisa foram apresentados seguindo os seguintes eixos de análise: a formação, a reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas. Com relação à formação, as professoras salientaram que passam por muitas dificuldades pessoais e financeiras em suas trajetórias de vida. Nesse sentido, formar-se professora decorre de “atos que representaram (e representam) conquistas importantes decorrentes, principalmente, de grandes empenhos pessoais e/ou familiares” (MAMEDE, 2001, p. 6).

No que diz respeito à relação entre teoria e prática, aparecem as críticas das professoras aos cursos de capacitação. Referem-se à distância entre teoria e prática, criticando o excesso de teoria trabalhado nos espaços de formação e a falta de articulação entre seus fazeres e essas leituras teóricas. A autora destaca a necessidade de que se garantam, nos espaços de formação continuada, momentos para que os professores, ao relatarem seus fazeres, possam extrair as justificativas teóricas ou começar a pensar sobre elas. Os resultados indicam que esses “são caminhos importantes a serem tomados por ações de formação de professores, uma vez que, partindo da realidade concreta/atual, podem vislumbrar avanços mais significativos no trabalho docente” (MAMEDE, 2001, p. 6).

Na 26ª Reunião, em 2003, no GT10, é publicado outro trabalho de Inês Mamede (2003), *Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas*. O trabalho parte também de sua tese de doutorado e aborda aspectos específicos das concepções das professoras investigadas acerca do construtivismo, relacionando-as com suas práticas pedagógicas. O objetivo do trabalho “é conhecer as influências, nas ações de formação do professor e na prática e concepção docentes, exercidas com e a partir da *Psicogênese da Língua Escrita*, que tem como base teórica o construtivismo piagetiano” (MAMEDE, 2003, p. 2)

Os dados da pesquisa revelam a permanência de práticas que valorizam a memorização, a repetição, a cópia e o exercício repetitivo de coordenação motora, “em detrimento da capacidade cognitiva (interativa) do aluno, diante da aprendizagem da língua escrita” (MAMEDE, 2003, p. 15).

A autora destaca que, embora a psicogênese da língua escrita faça parte das recomendações curriculares, seja discutida nos espaços de formação e esteja presente no discurso das alfabetizadoras, elas ainda não conseguem reelaborá-la de “forma consistente e segura” (*Ibidem*).

O trabalho *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los*, apresentado na 28ª reunião em 2005, de autoria de Alessandra Marques da Cunha (2005), analisou e discutiu as práticas de professoras alfabetizadoras no ensino da língua materna.

O relato da pesquisa, publicado em 2005, derivou da investigação realizada no ano de 2003, em uma cidade do interior de São Paulo com professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de ensino. A pergunta “Quais as possíveis relações entre expectativas que professoras da 1ª série têm em relação aos conteúdos da língua materna a serem aprendidos e a forma pela qual esses conteúdos são ensinados?”, norteou a investigação que tinha por objetivo:

Constatar as expectativas das professoras alfabetizadoras em relação aos conteúdos ensinados aos alunos sobre a língua materna; relacionar as expectativas das professoras com o conteúdo que diziam ter ensinado ao longo do referido ano letivo e identificar os conteúdos mais trabalhados pelas professoras e a forma de seu desenvolvimento (CUNHA, 2005, p. 3).

Após a realização do questionário e mapeamento regional foram definidas seis professoras que fizeram parte da investigação. Foram realizadas entrevistas

semi-estruturadas e análise dos diários de campo e cadernos de alunos. O marco teórico em que se embasa a análise da investigação é a lingüística da enunciação. O trabalho aponta para a necessidade de investimento no ensino de conteúdos específicos sobre a língua materna na formação inicial das professoras.

Também na 28ª Reunião, o trabalho *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?*, de autoria de Marília de Lucena Coutinho, analisou:

As transformações ocorridas no livro didático de alfabetização, no que se refere ao ensino da leitura e em identificar as táticas de uso deste material, apreendendo como as professoras estão se apropriando das novas concepções e como isto tem sido efetivado em suas práticas de sala de aula (COUTINHO, 2005, p.5).

A investigação foi realizada com duas professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental na cidade do Recife, e utilizou, como procedimentos metodológicos, análise documental, entrevistas e observações. A autora analisou o livro didático utilizado pelas alfabetizadoras e, nas entrevistas, procurou “estabelecer relações entre *o que falavam* as professoras a respeito do livro didático e *o que, de fato, faziam*” (COUTINHO, 2005, p.10). Nas observações que realizou nas aulas das professoras identificou uma série de procedimentos, os quais denominou de *táticas* de uso do livro didático. A autora realizou sua análise a partir das produções acerca das reformulações ocorridas nos livros didáticos após o PNLD, destacando as concepções de alfabetização e letramento subjacentes. O estudo indicou que as professoras utilizam os livros de maneira diferente da pensada pelos seus autores e procuram romper com a seqüência estabelecida pelas páginas do livro. Além disso, destaca a importância dada pelas alfabetizadoras aos espaços de trocas de experiências e pela formação continuada, pois contribuem na construção dos saberes da ação.

Ainda na Reunião Anual de 2005, o trabalho *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?*, de Eliana Albuquerque, Andréa Ferreira e Artur Morais, analisou “como as práticas de ensino da leitura e da escrita têm se caracterizado atualmente, na perspectiva da alfabetização, tomando como

eixo de investigação a ‘fabricação’ do cotidiano escolar por professoras alfabetizadoras” (ALBUQUERQUE, et. all, 2005, p.1).

A pesquisa qualitativa de caráter etnográfico foi realizada com um grupo de nove professoras alfabetizadoras que atuavam no 1º ano do primeiro ciclo na cidade de Recife, no ano de 2004. O estudo realizou-se em um momento em que várias reformulações referentes aos conteúdos da alfabetização estavam sendo discutidos e colocados em prática pelas alfabetizadoras de Recife. A análise teórica foi embasada nos estudos da *transposição didática* (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1985) e da *construção dos saberes da ação* (CERTEAU, 1974; 1990, CHARTIER, 2002).

Os dados apontaram para a falta de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética e reforçaram as discussões que indicam que as professoras recriam as orientações presentes nos livros e nas orientações curriculares. Além disso, “demonstravam ter um razoável conhecimento das propostas didáticas que privilegiam a realização de práticas de leitura e produção textuais, desde o início da escolarização formal” (ALBUQUERQUE, et. al, 2005, p.17). Por fim, sinalizam que as alterações nas práticas, frente às novas descobertas sobre alfabetização, acontecem de maneiras diferentes das orientações que foram pensadas ou escritas. Essa constatação, conforme os autores “indica certa limitação da teoria da transposição didática na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados” (ALBUQUERQUE, et. al, 2005, p.18).

O trabalho, *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações*, de autoria de Luciene Vieira e Maria Regina Guarnieri (2007), publicado nos Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, faz um levantamento de 40 pesquisas que enfatizam problemáticas relacionadas às práticas de professoras alfabetizadoras no intuito de investigar o que essas pesquisas revelam acerca do trabalho pedagógico das docentes em sala de aula.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica para qual foram selecionadas investigações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação localizados no Estado de São Paulo, por meio de mapeamento realizado em acervos eletrônicos. Os critérios para seleção das pesquisas foram: fazer referência ao processo de alfabetização; serem teses e dissertações produzidas

entre 1980 a 2005; e terem como foco de investigação as práticas de professoras alfabetizadoras.

A partir da leitura e da análise as autoras agruparam as pesquisas em três focos temáticos, quais sejam: 1) procedimentos de alfabetização; 2) práticas docentes; e 3) saberes docentes. Para a análise dos dados foram utilizados como referência autores de cada um dos campos das categorias estabelecidas, tais como Giovanni (1996); Nunes, (2001) e Chartier, (1998).

As autoras constataram que a pesquisa permitiu maior visibilidade aos “aspectos específicos que vêm sendo abordados pelos pesquisadores e aos resultados alcançados por eles na análise das práticas das alfabetizadoras, no que tange aos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes” (VIEIRA e GUARNIERI, 2007, p.13). Além disso, verificaram que as pesquisas cujo foco são as práticas de alfabetizadoras ainda foram pouco privilegiadas pelos pesquisadores ao longo do período estudado. Um alerta deixado pelas autoras é que as pesquisas analisadas nem sempre retomam o que já se produziu sobre o tema, o que dificulta o avanço das discussões nesse campo de conhecimento.

No ano de 2008, durante a 31ª reunião anual da ANPEd, mais três trabalhos apresentados no GT 10 versam sobre formação e práticas de alfabetizadoras. O trabalho *As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras*, de autoria de Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Nilcea Lemos Pelandre (2008, p. 1), tem por objetivo “identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras”.

O aspecto central foi a formação de professoras que trabalham com alfabetização, “focando nas escolhas que fazem em suas atuações em sala de aula no 1º ano do 1º ciclo” (AGUIAR; PELANDRE, 2008, p. 2). A questão que o estudo buscou responder foi: “Que fatores condicionam, impactam e intervêm nas ‘escolhas’ teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras?” (*Ibidem*, p. 3).

A pesquisa realizada com três professoras alfabetizadoras foi classificada como etnográfica, mais especificamente um estudo de caso múltiplo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações nas classes de alfabetização. Embora as técnicas de coleta de dados utilizadas sejam bastante recorrentes nos trabalhos do GT, as autoras inovaram quanto à técnica de análise

dos dados, pois utilizam um software denominado Nud\*1st (Nom-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing), próprio para análise de dados qualitativos.

Para fins de análise, os dados foram organizados em três eixos temáticos: 1) a formação das professoras; 2) a organização das escolas e 3) os processos de alfabetização. O último eixo desencadeou as seguintes categorias de análise: os processos de formação; contexto socioeconômico e cultural; organização do trabalho docente; rituais da cultura das escolas e concepções de alfabetização - organização dos espaços de alfabetização e sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita (AGUIAR; PELANDRE, 2008).

As autoras utilizaram como referência estudos do campo da formação de professores e relativos ao desenvolvimento do conceito de alfabetização ao longo da história. A principal contribuição da investigação, na concepção das autoras foi perceber as particularidades da formação de professores, tanto em nível inicial quanto em nível de formação continuada. Os resultados possibilitaram entender as características da formação de professores, tanto em nível inicial quanto em nível de formação contínua. Além disso, contribuiu para a discussão da formação de alfabetizadoras ao problematizar que a constituição da profissionalidade docente é multifacetada e que deverá ser considerada em seus aspectos históricos e políticos.

O segundo trabalho do ano de 2008 apresentado no GT 10 que discute práticas de alfabetizadoras é de autoria de Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (2008). O texto intitulado *Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem?* trata do relato de uma pesquisa cujo objetivo foi “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” (CABRAL, 2008, p. 4).

Foram sujeitos da pesquisa duas professoras que atuavam no 1º ano do 1º ciclo, na rede municipal de Recife, no ano de 2007. Como critério para seleção das alfabetizadoras a autora optou por eleger duas professoras com práticas distintas entre si. Uma delas alfabetizava utilizando princípios do método fônico e desenvolvia práticas de leitura e produção de textos. A segunda professora também realizava um trabalho que privilegiava a leitura e o ensino do sistema de escrita alfabética, proporcionando aos alunos analisarem e refletirem as relações entre a

oralidade e a escrita. Outro critério para a seleção das professoras foi serem consideradas boas alfabetizadoras nas escolas onde atuavam.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: entrevista semi-estruturada, observação participante e aplicação de sondagem com os alunos. A pesquisa demonstra que “as professoras conheciam as recentes propostas didáticas na área de Língua Portuguesa e que tinham fabricado inovações em suas formas de alfabetizar” (CABRAL, 2008, p. 16). Além disso, foi possível verificar, através da relação entre a prática das alfabetizadoras e a aprendizagem dos alunos, o pouco investimento em atividades que efetivamente ajudassem os alunos a se apropriarem do sistema de escrita alfabética. A autora finaliza alertando que é necessário que se preste mais atenção “à diversidade de conhecimentos e experiências com que os alunos iniciam o processo de alfabetização” (CABRAL, 2008, p. 17).

O trabalho *Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem?*, também apresentado em 2008, é de autoria de Magna do Carmo Silva Cruz (2008). A autora, partindo da constatação de que os alunos da rede municipal de ensino da cidade do Recife têm chegado ao final do 1º ciclo sem dominarem a leitura e a escrita alfabética, além de apresentarem dificuldades em leitura e produção textual, desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi: “analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos” (CRUZ, 2008, p.5).

A investigação desenvolveu-se em uma escola municipal da cidade do Recife, que foi escolhida por ter ficado entre as quatro melhores médias na Prova Brasil 2005 (ANRESC) quanto ao nível de escrita e leitura (CRUZ, 2008).

Foram investigadas três turmas do 1º ciclo, uma para cada ano do referido ciclo. Como procedimentos metodológicos foram realizadas atividades diagnósticas com os alunos, entrevistas com as professoras e observações nas turmas investigadas. O referencial teórico para análise dos dados foi o estudo sobre alfabetização.

Foi averiguado, na investigação, que “é possível garantir a apropriação da escrita alfabética pelos alunos no 1º ano do primeiro ciclo, deixando os outros anos para a consolidação e aprofundamento da leitura e da escrita” (CRUZ, 2008, p. 22). Além disso, os resultados indicam que o avanço dos alunos na aprendizagem da escrita a cada ano do 1º ciclo pode ser alcançado através de práticas de leitura e de

escrita trabalhadas de forma contextualizada, juntamente com o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo e com o atendimento diversificado para os alunos.

Como vimos, são vários os trabalhos que têm como eixo de discussão aspectos relativos à prática pedagógica de alfabetizadoras. Esses trabalhos, por se tratarem de estudos divulgados no maior evento de educação do Brasil, nos dão indícios a respeito das discussões nacionais referentes à temática em questão. Vimos também que o referencial teórico utilizado para análise dos dados tem se concentrado em estudos do campo da alfabetização, do letramento e da formação de professores.

A leitura e o fichamento de cada um dos textos mencionados proporcionou-me maior clareza sobre a perspectiva teórica que utilizo na análise dos dados. Nesse sentido, considero que não é possível discutir as relações entre a formação inicial de alfabetizadoras e a prática pedagógica por elas desenvolvida, sem tomar como referência os campos de estudo mencionados acima. A utilização de um referencial do campo da Sociologia da Educação, preocupado em entender as relações macro e micro das práticas pedagógicas, contribuem sobremaneira na qualificação das discussões desses campos de conhecimento.

Com relação à teoria de Basil Bernstein nas pesquisas educacionais, Leite (2007) realizou um mapeamento nos trabalhos apresentados e divulgados nos GTs da ANPEd sobre o uso das ideias da teoria do autor para discutir questões acerca do conhecimento escolar. Foram analisados os trabalhos apresentados entre os anos de 1998 e 2003, em todos os GTs. A autora constatou que, ao longo dos cinco anos analisados, a teoria de Bernstein foi utilizada em doze trabalhos como referência, concentrando sua utilização no GT de Currículo, no qual foi citado em seis trabalhos. As demais referências foram distribuídas nos GTs de Didática (três trabalhos), de Educação Fundamental (dois trabalhos) e no GT de Educação de Jovens e Adultos (um trabalho). Assim, percebe-se que no GT 10 não foram apresentados trabalhos que relacionassem alfabetização e a teoria bernsteiniana.

Entre as produções acadêmicas brasileiras na área da educação, que utilizam a teoria bernsteiniana como referencial teórico, destacam-se as produções de Teses e Dissertações orientadas pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Veit do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As produções vinculadas à linha de Pesquisa "O sujeito da educação:

conhecimento, linguagem e contextos" têm problematizado aspectos referentes à formação de professores, às relações pedagógicas, às práticas docentes e às políticas públicas educacionais. Entre as várias orientações concluídas pela professora, é possível ter acesso *on-line* a cinco trabalhos desenvolvidos no PPGEDU. Entre os trabalhos, ênfase, pela temática, a Dissertação de Mestrado desenvolvida por Helen Rodrigues Cardoso, denominada *Uma compreensão sociológica de alfabetização: comparando diferentes práticas* (2005). Nesse estudo, a autora analisa oito dimensões do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, no ano letivo de 2004, em duas turmas de alfabetização de escolas públicas de Porto Alegre – uma estadual e outra municipal. O processo de alfabetização numa escola organizada por séries é comparado com o realizado na escola organizada por Ciclos de Formação.

Também merece destaque a Tese de Doutorado de Luciana Piccoli também orientada pela professora Maria Helena Veit. O trabalho intitulado: *Práticas pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem* (2009) é uma importante contribuição para o estudo das práticas alfabetizadoras. A autora analisou a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Porto Alegre cujo modelo se aproximou do modelo de pedagogia mista, proposto por Moraes e Neves (2003) a partir da teoria de Bernstein e concluiu que a prática fundamentada neste modelo é capaz de possibilitar a aprendizagem dos alunos, contribuindo para que estes produzam o texto legítimo no contexto escolar.

Assim, pretendi mostrar algumas das discussões e das pesquisas que estão relacionadas, de alguma forma, com o discurso da alfabetização construtivista. Nesse campo de reprodução e recontextualização está inserida a formação das professoras alfabetizadoras da Faculdade de Educação da UFPel. Desta forma, destaquei algumas investigações cuja leitura e análise possibilitou-me a elaboração e definição do marco teórico e do objeto de análise da Tese. Neste sentido, procurei situar o leitor quanto às produções educacionais que articulam as relações entre a teoria da formação inicial sobre alfabetização e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, bem como estudos que analisam a alfabetização a partir do aporte bernsteniano. O estudo e o aprofundamento da teoria passaram pela contribuição das produções dos pesquisadores mencionados anteriormente.

#### **4.2. O discurso pedagógico alfabetizador construtivista da FaE**

A opção por compreender o processo de recontextualização do conhecimento sobre o discurso construtivista acerca da alfabetização nos remete à necessidade de constituição do campo pedagógico relativo à formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Nesta seção, busco desenvolver reflexões sobre a formação das professoras alfabetizadoras investigadas durante sua trajetória na FaE. É importante salientar que na revisão de literatura realizada na seção anterior foi possível perceber que ainda há pouca produção que discuta a formação de alfabetizadoras. A discussão nesse campo tem sido impulsionada por autores nacionais e internacionais que tem se preocupado com a formação inicial, com a formação continuada e com os saberes docentes dos professores (LEITE, 2003).

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas foi criada em 1976, em um momento em que o Brasil vivia as consequências da militarização do governo. Era um momento de reformas educacionais, especialmente implementadas no final dos anos 60 e início dos anos 70. Embora o contexto fosse de repressão, a FaE/UFPel, desde sua gênese, se caracterizou por estabelecer diálogos com a comunidade e buscar propostas de formação em uma perspectiva crítica (CUNHA, 2006).

Os ideais pedagógicos do corpo docente impulsionaram a luta para a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFPel, que foi criado em 1978 com o objetivo de “responder às demandas regionais de capacitação e valorização de professores alfabetizadores e de séries iniciais” (GHIGGI, 1995, p.1). A proposta de oferecer habilitação em séries iniciais e organizar um currículo centrado em concepções humanistas demonstrava que o ideário pedagógico dos professores e das professoras da FaE organizava-se em oposição ao tecnicismo da política educacional oficial com suas tentativas de aligeiramento dos cursos de formação de professores, além de buscar restringir a formação do pedagogo à formação dos chamados “especialistas”. A ousadia e o compromisso social dos docentes dessa Faculdade fizeram do curso de Pedagogia o primeiro em todo país a romper com a formação de especialistas. O currículo do curso foi construído na

perspectiva de habilitar professores e professoras para a docência junto às séries iniciais do ensino fundamental (GARCIA *et al*, 1996).

O início da década de 80 do século XX é especialmente marcante para o campo da alfabetização. Os resultados da pesquisa pioneira de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para que se estabelecessem mudanças no modo de conceber e investigar a temática da alfabetização. Uma das principais contribuições foi rejeitar a ênfase nos aspectos metodológicos para a aprendizagem da leitura e da escrita e centrar a atenção para a compreensão de como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desde esse período professores da FaE desenvolveram diversos trabalhos com a rede pública de ensino da cidade de Pelotas, realizando a formação continuada e divulgando o paradigma construtivista no campo da alfabetização, como revelam os documentos pesquisados. Diversos foram os artigos publicados por professores da Faculdade de Educação, cujo enfoque teórico centrava-se na teoria construtivista. Um exemplo da produção dos professores a partir deste enfoque foi a publicação em 1992 do segundo número da revista *Cadernos de Educação*, publicação da Faculdade de Educação, cujo tema central foi Alfabetização. Na apresentação da revista, está escrito o seguinte:

ALFABETIZAÇÃO – Preocupação maior de todos os que atuam junto ao ensino básico, ou têm preocupação com as questões gerais da educação, é também para nós, professores da Faculdade de Educação/UFPel, tema constante de debates e reflexões. Um dos momentos que nos dedicamos mais detidamente a essas questões foi o Ciclo de Debates Falando em Educação, já referido no número anterior da revista.

Agrupamos, neste número dos *CADERNOS DE EDUCAÇÃO*, os trabalhos sobre Alfabetização apresentados nesses encontros. Nosso objetivo com essa divulgação é dar uma contribuição aos debates que se travam na área em questão e, ao mesmo tempo, divulgar para os educadores e comunidade interessada a produção que vem se realizando na universidade (*Cadernos de Educação*, 1992, p.3).

Na revista constam cinco artigos, todos de professores do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação. Os artigos e os autores são os seguintes: *Alfabetização: aspectos políticos e pedagógicos* da professora Jaqueline Moll Pinto; *Aspectos metodológicos da Alfabetização*, da professora Eleonora Elba Sobreiro

Jaime; *Análise de texto na alfabetização*, de autoria da professora Siara Marroni Nietiedt; *Psicogênese da Alfabetização*, da professora Maria Manuela Alves Garcia e, por fim *Educação estética e alfabetização* do professor Marcos Villela Pereira. Em todos os artigos são mencionados livros de autoria de Emília Ferreiro, especialmente *Psicogênese da língua escrita* e *Reflexões sobre alfabetização*. Os artigos mencionados acima fazem parte do processo de recontextualização da teoria da alfabetização construtivista no campo secundário de recontextualização. Conforme Bernstein (1996), este campo se caracteriza pela recontextualização dos pesquisadores e editores.

Em nível nacional, o paradigma construtivista influenciou o novo perfil docente a partir da relação entre sua teoria e as políticas educacionais. A difusão da proposta construtivista é de certa forma oficializada a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, na medida em que fundamentam, orientam e reorganizam as políticas educacionais brasileiras e enfatizam teoricamente essa concepção de alfabetização (CHAKUR, 2006).

A divulgação do construtivismo no meio acadêmico vem redefinindo a figura do aluno, que passa a ser considerado sujeito ativo diante do objeto de conhecimento e, por conseguinte, redefine-se também o papel da professora, que passa a desenvolver uma nova função na relação de ensino e de aprendizagem.

Muito se tem falado sobre a importância do docente conhecer o processo de construção do conhecimento dos alunos e de sua necessária mudança de postura pedagógica (MAMEDE, 2001, 2003). Também passaram a ser demandadas profundas reestruturações na forma e no conteúdo das políticas de formação de professores. Esses fatores acabaram contribuindo para a constituição de uma nova identidade docente vinculada ao construtivismo, a qual passou a ser definida tanto no campo teórico quanto no campo político da formação docente.

A heterogeneidade é uma das maiores marcas dos profissionais da educação. Essas diferenças se configuram, entre outras, nas filiações teóricas e nas áreas de atuação. São essas diferenças que contribuem para definir as formas de ser professor e professora exigindo habilidades muito específicas e profundamente distintas. Nesse sentido, ser alfabetizadora exige saberes muito particulares, mas que são ainda pouco explorados nas pesquisas educacionais (GARCIA *et. al*, 2005).

A abertura política na segunda metade da década de 80 no Brasil marcou também a forma de pensar a formação de professores. A busca pela ruptura com modelos tecnicistas fortemente utilizados nos cursos de formação e nas práticas pedagógicas foi cedendo lugar a uma forma de pensar a formação que aliasse os conteúdos disciplinares aos conteúdos pedagógicos. Passamos então para o alargamento da visão sobre a formação de professores em que outros conhecimentos, não somente o científico, começaram a ser valorizados.

Os professores da FaE/UFPel, desde a sua gênese, vêm buscando superar o paradigma científico positivista, o qual influenciou por muitos anos a organização curricular das licenciaturas (GARCIA *et al.*, 1996). Para tanto, tiveram que enfrentar a tensão entre as políticas que advêm de órgãos superiores e seus ideais pedagógicos. Garcia *et al.* (*Idem*) fazem uma reflexão acerca das circunstâncias históricas que levaram à criação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas e resgatam o ideário político-pedagógico que marcou o funcionamento desse curso, um ideário, segundo os autores, bastante divergente da política oficial. Daí a necessidade de entendermos a busca dos professores da FaE em romper com aspectos do paradigma positivista.

O campo teórico científico positivista, que hoje move as ciências, teve sua origem entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX (SANTOS, 2005). Os principais cientistas estão situados ao longo desses quase duzentos anos. As ciências surgem a partir de um saber baseado na observação, experimentação e mensuração. “Pode-se dizer que o método científico nasce do encontro da especulação com o empirismo” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.23). As ciências surgem com o objetivo de definir leis da natureza, substituindo o modelo anterior baseado em leis “divinas”.

A ciência moderna fortemente influenciada pelos princípios positivistas e pela centralidade da matemática compreende que:

conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (SANTOS, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva, o conhecimento só é legítimo perante os testes dos fatos e a experimentação. Quanto maior a sua capacidade de generalização, maior a

legitimidade. Uma formação conectada com a perspectiva positivista é marcada por práticas que instituem um profissional especialista, técnico, que segue a perspectiva da aplicação e da transmissão do conhecimento. A avaliação é pautada pela aferição de aprendizagens segundo parâmetros quantitativos.

Foi contrariando essa perspectiva que surgiu o curso de Pedagogia da FaE. Em relação à primeira proposta curricular desse curso, Garcia *et.al* (1996, p.2) destacam que:

a proposta expressa, nas próprias habilitações que oferece, o repúdio ao tecnicismo da política educacional oficial com suas tentativas de aligeiramento dos cursos de formação de professores e de restringir a formação do pedagogo à formação dos chamados "especialistas", destinados a preencherem as funções de gerenciamento e controle do processo pedagógico escolar.

Com o objetivo de compreender as características da formação inicial para atuação em classes de alfabetização a partir dos currículos e documentos do Curso de Pedagogia, analisei os currículos do curso desde a sua gênese, enfocando especificamente as disciplinas cujo teor é o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Procurei realizar uma análise em que fosse possível identificar o espaço de discussão que a alfabetização vem ocupando no currículo.

Ao trabalhar com o conceito de currículo, cabe esclarecer que concordo com De Alba (2006, p.59) quando explica que por:

currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

Nesse sentido, os professores da Faculdade de Educação, sujeitos da construção curricular, procuraram estabelecer uma proposta curricular embasada no pensamento crítico (GARCIA *et.al*, 1996). O primeiro currículo do Curso de Pedagogia foi organizado por disciplinas distribuídas em oito semestres. Nos primeiros semestres havia uma centralidade nas disciplinas teóricas, principalmente da área dos Fundamentos da Educação, uma tendência dos cursos de Pedagogia.

Para Díaz Barriga (1995, p.48):

a estructuración por asignaturas ha sido criticada por diversos tratadistas, por cuanto constituye una forma particular de fragmentar la realidad. Sus premisas epistemológicas se encuentran vinculadas al positivismo: el desarrollo de la ciencia evoluciona a partir de la segmentación de un

objeto de conocimiento, de su formalización y del estudio de sus principios y leyes. Esta situación dificulta que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas que se presentan en un objeto de estudio particular (...).

Díaz Barriga (1995) destaca ainda que os sujeitos sociais do desenvolvimento curricular são os professores formadores e os alunos. São eles que transformam em prática pedagógica um currículo. Da mesma forma, De Alba (2006) enfatiza que a determinação curricular, embora esteja organizada de uma forma disciplinar, será moldada de acordo com os sentidos e significados que os sujeitos envolvidos no processo de formação atribuem a ela.

A formação inicial é entendida como a introdução sistemática na profissão docente realizada em um período prévio ao desempenho da tarefa educativa (LUCARELLI, 1993). É importante salientar, ainda, que a formação no curso de Pedagogia por referir-se à formação inicial de futuros professores, significa a primeira interlocução com o campo educacional pensada sob um ponto de vista teórico (*Idem*).

Analisando a área da leitura e da escrita no primeiro currículo do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel de 1979, é possível perceber que era no sexto semestre que as alunas tinham uma disciplina específica sobre alfabetização. A disciplina *Métodos e Processos de Alfabetização* tinha uma carga horária de 90 horas aula (h/a) e como pré-requisito a disciplina *Psicologia da Educação III*. Não localizei no arquivo passivo da FaE documentos que indicassem os conteúdos e objetivos dessas disciplinas e que me ajudassem a compreender as relações entre ambas. O mesmo ocorre com relação à disciplina Metodologia da Comunicação e Expressão, que era também ofertada no sexto semestre. A análise dos dados não foi comprometida pela ausência destes documentos, pois este período não corresponde ao analisado na Tese.

No currículo correspondente ao ano de 1981, constatei uma alteração vinculada à área da alfabetização. A disciplina *Métodos e Processos de Alfabetização* foi substituída por *Alfabetização*, que passou a ser oferecida no sétimo semestre do curso. O currículo indica que essa troca não alterou a carga horária do enfoque dado aos conteúdos de alfabetização, tendo sido eliminada a necessidade de pré-requisitos. Embora se percebam mudanças nos currículos de

1981 e 1987, não há outras mudanças na área da alfabetização, a não ser a recém mencionada.

Considerando o objetivo deste capítulo que é o de compreender a constituição do campo secundário de reprodução do discurso pedagógico da alfabetização construtivista, analisei as relações entre os objetivos, os conteúdos programáticos e as bibliografias indicadas no plano de ensino. As entrevistas realizadas com as professoras investigadas também foram importantes para a compreensão do discurso alfabetizador produzido na FaE.

Nesse sentido, localizei no arquivo passivo da FaE o histórico da professora Ana Lúcia, sujeito da pesquisa, que indica que cursou a disciplina *Alfabetização* no ano 1989. O Plano de Ensino desta disciplina, também localizado no arquivo passivo, indica os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos, os recursos, a avaliação e a bibliografia. O Plano é datilografado e é composto por quatro páginas. Uma delas traz a bibliografia da disciplina.

Os objetivos da disciplina *Alfabetização* eram os seguintes:

1. Caracterizar a problemática do analfabetismo no contexto socioeconômico brasileiro e universal;
2. Caracterizar métodos e processos de ensino da leitura- e- escrita e sua aplicação;
3. Reconhecer a importância do período preparatório na prontidão para a aprendizagem da leitura- e- escrita;
4. Revisar aspectos lingüísticos fundamentais no processo de alfabetização;
5. Comparar diferentes propostas de alfabetização na visão tradicional e na visão psicogenética de alfabetização. (PLANO DE ENSINO ALFABETIZAÇÃO, 1989).

O conteúdo programático da disciplina era o seguinte:

- 1) Alfabetização, educação e sociedade. O problema do analfabetismo. 2) Alfabetização na visão tradicional. 2.1) Métodos e processos do ensino da leitura. 2.2) A prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita. 2.3) Testes para avaliar a prontidão. Testes ABC. 3) Alfabetização – aspectos lingüísticos. 3.1) Fonética e fonologia (revisão) Padrões silábicos. 3.2) Aquisição da linguagem - Patologia da linguagem. 4) Alfabetização de adultos – o método Paulo Freire. 5) Alfabetização na visão psicogenética. 5.1) Piaget. 5.2) Emília Ferreiro. 6) Propostas pedagógicas – visão tradicional e visão psicogenética da alfabetização. Análise de cartilhas. 7) Compreensão e produção de textos na 1ª série. 8) Avaliação da aprendizagem na 1ª série. (PLANO DE ENSINO ALFABETIZAÇÃO, 1989).

A bibliografia da disciplina era a seguinte:

- ABUD, Maria José Milharrezi. O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1987.  
BORBA, Sérgio da Costa. A problemática do analfabetismo no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRASLAVSKY, Berta P. de. Problemas e métodos no ensino da leitura. São Paulo, Melhoramentos/USP, 1962.
- COSTALLAT, Dalila Molina. Psicomotricidade. Rio de Janeiro, Globo, 1985.
- FEIL, Iselda Terezinha Sansen. Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo. Petrópolis, Vozes, 1984.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo, Cortez Editora, 1986.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- GROSSO, Lia Dalva Jacy e BELLOTTI, Thelma. Alfabetizando. Rio de Janeiro. Livraria José Olímpio Editora, 1971.
- KRAMER, Sônia (org.) Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro. Dois Pontos, 1986.
- MONTEIRO, Conceição P. e OLIVEIRAA, Maria Helena C. Metodologia da linguagem. São Paulo, Saraiva, 1985.
- NICOLAU, Marieta Lúcia M e MAURO, Maria Adélia F. Alfabetizando com sucesso. São Paulo, Pedagógica e Universitária, 1986.
- NOVAES, Dulce Jucá. Psicologia genética de Piaget e problemas de alfabetização. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1976.
- SANTOS, Gláurea Basso dos e SIMÃO, Sueli Parada. Processo de alfabetização – subsídios para um trabalho eficiente. São Paulo, Ática, 1986.
- SILVEIRA, Juracy. Leitura na escola primária. Rio de Janeiro, Conquista, 1966.
- SIMPSON, Dorthy M. Aprendendo a aprender. São Paulo, Cultrix, 1973.
- SOARES, Gilda Menezes Rizzo e LEGEY, Eliane Prista. Fundamentos e metodologia da alfabetização: método natural. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- SOARES, Gilda Menezes Rizzo. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita – estudo comparativo.
- SE/RS. A importância da lingüística no processo de alfabetização – 1 e 2 – Porto Alegre, 1981(PLANO DE ENSINO ALFABETIZAÇÃO, 1989).

Considerando os indicadores construídos no terceiro capítulo desta Tese, o conteúdo programático previsto para a formação de alfabetizadoras, naquele momento, já previa o estudo de aspectos relativos à aquisição da língua escrita a partir de uma visão psicogenética. É interessante observar que neste momento há uma preocupação em abordar tanto a “visão tradicional” quanto a psicogenética da alfabetização. Este aspecto pode ser observado a partir da análise dos objetivos e dos conteúdos programáticos. A quantidade de conteúdos listados demonstra a vastidão de assuntos que uma disciplina de 90h/a deveria abordar.

Além da disciplina *Alfabetização*, o curso oferecia também no sexto semestre a disciplina *Metodologia do ensino do 1º grau: área de Comunicação e Expressão*. O objetivo desta disciplina era “reconhecer a importância das noções básicas de Lingüística para uma nova visão do ensino da língua materna” (PLANO

DE ENSINO METODOLOGIA DO ENSINO DO 1º GRAU: ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO, 1989)

No Plano de Ensino da disciplina de *Alfabetização* (1989), o objetivo referente à língua oral e sua relação com a escrita, era “revisar aspectos lingüísticos fundamentais no processo de alfabetização”. Os conteúdos referentes a este indicador eram “fonética–fonologia (revisão). Padrões silábicos. Aquisição da linguagem. Patologia da linguagem”. A bibliografia mais específica a este conteúdo é uma publicação da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, denominada “A importância da lingüística no processo de alfabetização”, do ano de 1981.

As bibliografias do plano de ensino indicam dois livros de Emília Ferreiro, *Alfabetização em processo* (1986) e *Reflexões sobre alfabetização* (1985), além do livro *Psicogênese da Língua escrita* (1986) de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. São estes os livros com os quais é possível fazer uma relação com a conformação do campo recontextualizador da alfabetização construtivista na FaE.

O primeiro e segundo tópicos da disciplina faziam uma discussão geral da alfabetização naquele momento histórico. Embora não seja possível apreender o sentido dado à discussão sobre a prontidão na alfabetização, não poderia deixar de destacar a coexistência dos conteúdos “A prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita”, “Testes para avaliar a prontidão” e “Testes ABC” no plano de ensino, com o conteúdo “A alfabetização na visão psicogenética”. O livro *Psicogênese da língua escrita* (1999) dedica o primeiro capítulo justamente à discussão de questões relativas ao problema do analfabetismo na América Latina, a crítica aos métodos de ensino da leitura e da escrita e aos testes de prontidão. Além disso, é neste capítulo do livro que as autoras justificam o uso das teorias psicogenética e psicolingüística, relacionando a importância delas para a compreensão da aquisição da linguagem e contribuindo para a construção de uma nova compreensão acerca do que era tradicionalmente denominado patológico.

Os objetivos traçados para a disciplina nos deixam a dúvida sobre o enfoque, uma vez que um deles é “reconhecer a importância do período preparatório na prontidão para a aprendizagem da leitura-e-escrita” (PLANO DE ENSINO ALFABETIZAÇÃO, 1989). Todos esses assuntos eram abordados na disciplina, embora sem sabermos o enfoque. Cabe destacar a abordagem em torno da “prontidão para a aprendizagem” prevista no Plano, uma vez que Ferreiro (1985) critica os testes utilizados para verificar as habilidades psicomotoras das crianças,

entendidas como necessárias para a alfabetização. Nas palavras da autora, “é suficiente apontar que a ‘prontidão’ que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a ‘inteligência’ que outros pretendem medir”<sup>19</sup> (*Idem*, p. 41). É importante destacar que esse é um período inicial de constituição do campo alfabetizador construtivista na FaE, o que poderia justificar a coexistência de modelos epistemológicos e pedagógicos conflitantes (BECKER, 2001).

Durante o processo de coleta de dados, localizei também um Plano de Ensino, desta mesma disciplina, *Alfabetização*, referente ao ano de 1986, um ano após a publicação do livro *Psicogênese da língua escrita*. Na bibliografia arrolada desse Plano há a indicação de um livro de autoria de Emília Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização* (1985) e um artigo publicado na Revista Argentina *Lectura y vida*, denominado *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño y información específica de los adultos* (1981). Este dado é importante para entendermos a constituição do campo recontextualizador da teoria da alfabetização construtivista na FaE. Em primeiro lugar, pelo fato de ser, naquele momento, uma teoria recentemente divulgada em língua portuguesa e mesmo assim já fazia parte dos conteúdos privilegiados na formação das pedagogas da FaE.

Um outro aspecto que é pouco refletido com relação à repercussão da teoria da alfabetização construtivista diz respeito ao fato do livro *Reflexões sobre alfabetização* ter sido publicado no Brasil no mesmo ano da *Psicogênese da língua escrita*, isto é, em 1985 (MELLO, 2007). O primeiro livro reúne vários artigos, incluindo o indicado na bibliografia do Plano de Ensino da disciplina de *Alfabetização* e apresentado nesse livro com o título traduzido para o Português, “*A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos*”. Os artigos que compõem o livro, juntos, conseguem dar uma visão geral da teoria da alfabetização construtivista. Os textos apresentam uma linguagem mais acessível, se comparado ao livro *Psicogênese da língua escrita*, e abordam de forma mais sintética os resultados das pesquisas sobre a gênese dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Entendo, a partir do estudo da teoria da alfabetização construtivista, que o livro *Reflexões sobre alfabetização* aborda de maneira significativa aspectos relacionados à aquisição da escrita. Porém, a

---

<sup>19</sup> Aqui a autora se refere aos testes de inteligência.

pesquisa relatada no livro *Psicogênese da língua escrita* é fundamental para a compreensão da teoria de forma mais ampla, uma vez que aborda também o conhecimento das crianças acerca da leitura. Portanto, cabe destacar como relevante o fato de o principal livro constituidor do campo da Psicogênese, *Psicogênese da língua escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), não fazer parte da bibliografia dessa disciplina e, portanto, da formação das pedagogas que passaram por esse currículo nesse período inicial. Isso pode significar que havia um enfoque muito maior no processo de aquisição da escrita do que no processo de aquisição da leitura, uma vez que o que foi mais difundido e o que é de mais fácil verificação é justamente o que se refere a escrita, pois o capítulo seis do livro apresenta como as autoras categorizaram os dados referentes a escrita das crianças, estabelecendo-os em níveis de escrita que variam do um ao cinco, como vimos no capítulo três.

A professora Ana Lúcia, explicou, em relação às leituras realizadas na disciplina de *Alfabetização*, que “a gente estudava toda aquela parte da Emilia Ferreiro, Piaget, Paulo Freire todos esses estudiosos, nossos educadores renomados” (Ana Lúcia, entrevista, 2009). Em diversos momentos de seu depoimento a professora menciona esses autores como importantes para a sua formação. Quando conversei com ela sobre as relações entre os conhecimentos construídos sobre a alfabetização durante sua graduação, ela fez a seguinte constatação:

É a gente discutiu bastante, mas como era uma coisa nova (...) era o início do processo [referindo-se a recente discussão do construtivismo na alfabetização] e a gente discutia muito e a partir dali alguns profissionais que saíram da pedagogia na época saíram aplicando porque ninguém tinha nada, não tinha nada, como é que eu vou te dizer, é isso, é isso, é isso...esse trabalho é assim que deve ser. Nada, a coisa era muito solta. Nós formamos um grupo na escola onde eu ajudei a inaugurar, ajudei a organizar as primeiras matrículas, uma escola nova do município, quando eu peguei um desdobramento. Ai nesse tempo em que eu fiquei na supervisão, um pequeno tempo até, pode-se dizer. Eu lembro que assim...que chegaram duas colegas [formadas na FaE] querendo fazer trabalho sobre construtivismo na alfabetização, mas elas não tinham bem certeza de como tinha que ser feito esse trabalho e eu também não saí com uma firmeza de mostrar como poder ajudar porque eu não tinha praticado aquilo. Até então o que eu tinha base é no trabalho de silabação que é o que eu trabalho até hoje e que funciona e já partindo do conhecimento de todo alfabeto, tu trabalhas junto, alfabeto, faz a silabação, (...) como hoje ainda se trabalha e que dá muito certo. Ai a gente tinha, eu tive um certo receio com aquele trabalho, foi uma luta o pessoal que foi trabalhar com o construtivismo porque eu não sabia como fazer...foi uma época bem...e agora eu não sei se tem gente que trabalha com o construtivismo (Ana Lúcia, Entrevista, 2010).

A fala da professora Ana Lúcia nos remete a uma das questões centrais referentes à teoria da alfabetização construtivista, qual seja, a da apropriação da teoria e sua implementação na prática pedagógica. A relação entre esses dois aspectos não é direta e nem linear. Ao passar de um contexto para outro o discurso recebe influências, se submete a campos de força e de disputas, a novas leituras e interpretações e, assim, se recontextualiza e compõe um novo discurso (BERNSTEIN, 1996).

A passagem de uma epistemologia associacionista, que embasava os métodos tradicionais, para uma epistemologia construtivista não se deu sem conflitos e sem importantes rupturas. Também não aconteceu de uma forma rápida e sem retrocessos. Historicamente os métodos de alfabetização eram sustentados pela concepção empirista que previa o ensino como um ato de transferência de conhecimentos, como se fosse possível aprender de fora para dentro. A psicogênese da lecto-escrita propõe uma inversão radical, com a aprendizagem sendo construída de dentro para fora do sujeito a partir da interação deste com o objeto de conhecimento e com o meio social.

Portanto, a constituição de uma formação construtivista na FaE não se deu em um único momento. Passado quatro anos das primeiras referências sobre a psicogênese no currículo do Curso de Pedagogia, surgem as primeiras modificações. A partir do ano de 1990 a área da alfabetização ganhou mais espaço no currículo. No quinto semestre começa a ser oferecida a disciplina *Alfabetização I* e, no sexto, *Alfabetização II*. Nesse currículo<sup>20</sup>, a carga horária de cada disciplina era 60 horas-aula, totalizando, nos dois semestres 120 h/a, o que significa um acréscimo de 30 horas-aula. A discussão de um currículo não pode ficar centrada em aspectos de distribuição de carga horária. Ainda assim, é importante que se tenha em vista que o aumento de carga horária em uma disciplina indica a necessidade de mais tempo para, possivelmente, aprofundar discussões que anteriormente não eram possíveis.

Houve, portanto, uma ampliação dos conteúdos tratados nas disciplinas, como se pode observar abaixo:

---

<sup>20</sup> Ver fluxograma do Curso de Pedagogia no Anexo 1.

### Quadro 1 – Conteúdo Programático da disciplina Alfabetização I

<b>Conteúdo Programático da disciplina Alfabetização I (1990):</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Alfabetização, educação e sociedade. O problema do analfabetismo.</li> <li>2) Alfabetização na visão tradicional.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1) Métodos e processos do ensino da leitura.</li> <li>2.2) A prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita.</li> <li>2.3) Testes para avaliar a prontidão. Testes ABC.</li> </ol> </li> <li>3) Alfabetização – aspectos lingüísticos.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1) Fonética e fonologia (revisão) Padrões silábicos.</li> <li>3.2) Aquisição da linguagem - Patologia da linguagem.</li> </ol> </li> <li>4) Alfabetização de adultos – o método Paulo Freire.</li> <li>5) Alfabetização na visão psicogenética.               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1) Piaget.</li> <li>5.2) Emília Ferreiro.</li> </ol> </li> <li>6) Propostas pedagógicas construtivistas.</li> <li>7) Avaliação da aprendizagem na 1ª série.</li> </ol>

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina Alfabetização I (1990)

### Quadro 2 – Conteúdo Programático da disciplina Alfabetização II

<b>Conteúdo Programático da disciplina Alfabetização II (1990):</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Alfabetização na visão psicogenética.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1) A teoria de Piaget e os problemas de alfabetização.</li> <li>1.2) A teoria de Emília Ferreiro.</li> <li>1.3) Estudo de propostas pedagógicas com base na psicogênese da língua escrita.</li> </ol> </li> <li>2) Compreensão e produção de textos na 1ª série.</li> <li>3) A avaliação da aprendizagem na 1ª série.</li> <li>4) Estudo comparativo de diferentes propostas de alfabetização.</li> <li>5) Prática de alfabetização – monitoria em classes de 1ª série.</li> </ol>

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina Alfabetização I (1990)

A análise dos conteúdos programáticos das disciplinas *Alfabetização I* e *Alfabetização II*, do ano de 1990, indica a ampliação do trabalho com os

pressupostos construtivistas na formação das alfabetizadoras. Analisando os conteúdos, é possível perceber que a teoria da alfabetização construtivista ocupava parte das discussões na disciplina de *Alfabetização* (currículo de 1989) e os conteúdos eram os mesmos desenvolvidos antes da ampliação da carga horária dessa disciplina. A disciplina *Alfabetização II* passou a ocupar um papel central na difusão de pressupostos construtivistas no campo da alfabetização, pois toda a carga horária foi destinada às discussões acerca da alfabetização construtivista. Ambas as disciplinas constam no currículo como disciplinas teóricas, com quatro créditos cada uma.

No que diz respeito à bibliografia destas disciplinas, também houve uma ampliação no que se refere aos autores relacionados com a pedagogia da alfabetização construtivista. O plano de ensino de 1990 apresenta os livros *Psicogênese da língua escrita* (1999), de Ferreiro e Teberosky; *Reflexões sobre alfabetização* (1985), de Ferreiro; e a trilogia de Esther Grossi, denominada *Didática do Nível pré-silábico* (1990), *Didática do nível silábico* (1990) e *Didática do Nível Alfabético* (1990). A partir do conjunto de planos de ensino é possível constatar que este é o primeiro momento em que começam a ser utilizadas referências bibliográficas recontextualizadas da psicogênese da leitura e da escrita. Os três livros de autoria de Esther Grossi foram publicados pela primeira vez em 1990 pela editora Paz e Terra. No plano não há a indicação da editora, por se tratar de uma publicação sem editora, datilografada, que circulava entre as pessoas que haviam realizado o Curso de Alfabetização do GEEMPA em Porto Alegre naquele período. Conforme o estudo de Savedra (2007), alguns professores da Faculdade de Educação foram pioneiros na participação em cursos no GEEMPA e posteriormente foram divulgadores da teoria da alfabetização construtivista. O relato sobre a produção do referido material encontra-se no livro *Os filhos do analfabetismo*, organizado por Emilia Ferreiro (1990). Nele são apresentados os resultados de um seminário ocorrido no México em 1987, cujo foco foi a discussão sobre propostas para a alfabetização na América Latina. Neste livro é discutida a proposta do GEEMPA para alfabetização de classes populares. Os materiais didáticos organizados pela equipe coordenada por Esther Grossi figuram como a primeira didatização brasileira da teoria da alfabetização construtivista.

A formação das professoras investigadas ocorreu no período de 1995 a 2002. No momento em que a professora Júlia estava concluindo a graduação

(1998), a professora Michele estava ingressando. No ano seguinte (1999) ingressava no curso a professora Alice. Elas foram contemporâneas e tiveram uma formação bastante semelhante no que se refere ao currículo e, portanto, às disciplinas que tratavam de saberes específicos do campo da alfabetização. A professora Júlia cursou as disciplinas Alfabetização I e Alfabetização II, bem como a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no ano de 1997. A professora Michele cursou estas mesmas disciplinas no ano 2000 e a professora Alice no ano de 2001. Como veremos adiante, a professora Eleonora ingressou no ano 2000, momento em que a Faculdade de Educação estava colocando em prática uma nova proposta curricular, bastante diferente da anterior, fruto de uma ampla discussão que começou a ocorrer em 1996 (HACK, 1999).

Os planos de ensino das disciplinas *Alfabetização I* e *Alfabetização II*, dos anos de 1990 e 1995, foram os únicos localizados da década de noventa. Após vários momentos de busca e solicitação aos professores responsáveis pelas disciplinas daquele período, tive acesso a mais três documentos. Um deles denominado Ementa da disciplina *Alfabetização I – responsabilidade 1993 e 1994*, outro chamado *Programa da disciplina Alfabetização I - 1994* e, por fim, o designado *Ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da FaE/UFPel - 1997-2*. Para fins de análise apresento os conteúdos das disciplinas dos documentos encontrados, incluindo os do Plano de Ensino de *Alfabetização I* e *Alfabetização II* de 1995. No quadro abaixo estão reproduzidos estes documentos:

Quadro 3 – Conteúdos programáticos e ementas de disciplinas da área da alfabetização (1990- 1997)

**Conteúdos programáticos – Plano de Ensino Alfabetização I e Alfabetização II, 1990**

- 1) Alfabetização, educação e sociedade. O problema do analfabetismo.
- 2) Alfabetização na visão tradicional.
  - 2.1) Métodos e processos do ensino da leitura.
  - 2.2) A prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita.
  - 2.3) Testes para avaliar a prontidão. Testes ABC.
- 3) Alfabetização – aspectos lingüísticos.
  - 3.1) Fonética e fonologia (revisão) Padrões silábicos.
  - 3.2) Aquisição da linguagem - Patologia da linguagem.
- 4) Alfabetização de adultos – o método Paulo Freire.
- 5) Alfabetização na visão psicogenética.
  - 5.1) Piaget.
  - 5.2) Emília Ferreiro.
- 6) Propostas pedagógicas construtivistas.
- 7) Avaliação da aprendizagem na 1ª série.

**Alfabetização II**

Alfabetização na visão psicogenética

- 1.1) A teoria de Piaget e os problemas de alfabetização.
- 1.2) A teoria de Emília Ferreiro.
- 1.3) Estudo de propostas pedagógicas com base na psicogênese da língua escrita.
- 2) Compreensão e produção de textos na 1ª série.
- 3) A avaliação da aprendizagem na 1ª série.
- 4) Estudo comparativo de diferentes propostas de alfabetização.
- 5) Prática de alfabetização – monitoria em classes de 1ª série

### **Ementa da disciplina Alfabetização I e Alfabetização II– responsabilidade 1993 e 1994**

#### **Alfabetização I - Eixos temáticos:**

1. Analfabetismo e suas implicações.
2. A contribuição das diferentes áreas do conhecimento da compreensão do analfabetismo no Brasil e no mundo (o inatismo, o empirismo e o interacionismo).
3. Alfabetização: os diferentes conceitos na história da alfabetização e suas implicações no contexto escolar.
4. Alfabetização no município de Pelotas: um olhar nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, comunitárias, confessionais e assistenciais, entre outras, quanto a: método, disciplina, conhecimento do aluno, relação professor-aluno, avaliação, relação realidade/conteúdos escolares e planejamento.

#### **Alfabetização II- Eixos temáticos:**

1. A ideologia da alfabetização
  - a alfabetização no mundo capitalista ocidental;
  - alfabetização no Brasil e o desenvolvimento do país;
  - a alfabetização e a cidadania
2. Aportes teórico- metodológicos para a alfabetização no Brasil:
  - os métodos sintéticos e analíticos;
  - a contribuição de Paulo Freire;
  - a contribuição de Madalena Freire;
  - a contribuição de Emilia Ferreiro;
  - o construtivismo pós-piagetiano.

#### **Programa da disciplina Alfabetização I, 1994**

##### 1º bloco:

O analfabetismo no mundo e no Brasil

- o que é analfabetismo?
- dados relevantes
- em busca de um conceito

Textos de Esther Pillar Grossi, Alceu Ravello Ferrari, Corina Dotti, Cristóvam Buarque, Lia Freitas, Madalena Freire.

##### 2º bloco:

Alfabetização e, Pelotas: as propostas das escolas públicas, privadas, confessionais, filantrópicas e outras para a alfabetização quanto à:

- método;
- livro didático;
- disciplina;
- Relação conteúdo/realidade;
- papel do professor
- conhecimento do aluno;
- material letrado exposto

##### 3º bloco:

Elaborar um projeto de alfabetização para a primeira série do primeiro grau com os seguintes elementos:

- introdução
- justificativa
- objetivos geral e específicos

- marco teórico
- metodologia

### **Conteúdos Programáticos – Plano de Ensino Alfabetização I e Alfabetização II, 1995**

#### ***Alfabetização I***

- 3.1) Alfabetização, educação e sociedade. O problema do analfabetismo.
- 3.2) Alfabetização na visão tradicional.
  - 3.2.1) Métodos e processos do ensino da leitura.
- 3.3) Alfabetização - processo interdisciplinar
  - 3.3.1) Diferentes enfoques da alfabetização: psicológico, psicolingüístico, sociolingüístico, e lingüístico propriamente dito.
- 3.4) Alfabetização – visão psicogenética
  - 3.4.1) A teoria de Piaget e os problemas de alfabetização
  - 3.4.2) A teoria de Emília Ferreiro

#### ***Alfabetização II***

- 3.1 Alfabetização na visão psicogenética
  - 3.1.1 O construtivismo – de Piaget a Emília Ferreiro
  - 3.1.2 Estudo de propostas pedagógicas de alfabetização com base na psicogênese da língua escrita
- 3.2 Compreensão e produção de textos na 1ª série
- 3.3 A avaliação da aprendizagem na 1ª série

### **Ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da FaE/UFPeL, 1997-2**

#### ***Alfabetização I***

Analfabetismo e suas implicações.

A contribuição das diferentes áreas do conhecimento da compreensão do analfabetismo no Brasil e no mundo (o inatismo, o empirismo e o interacionismo).

Alfabetização: os diferentes conceitos na história da alfabetização e suas implicações no contexto escolar.

Alfabetização no município de Pelotas: um olhar nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, comunitárias, confessionais e assistenciais, entre outras, quanto a: método, disciplina, conhecimento do aluno, relação professor-aluno, avaliação, relação realidade/conteúdos escolares e planejamento.

#### ***Alfabetização II***

A ideologia da alfabetização: A alfabetização no mundo capitalista ocidental; a alfabetização no Brasil e o desenvolvimento do país; a alfabetização e a cidadania. Aportes teórico-metodológicos para a alfabetização no Brasil: os métodos sintéticos e analíticos; a contribuição de Paulo Freire; a contribuição de Madalena Freire; a contribuição de Emília Ferreiro; o construtivismo pós-piagetiano.

Fonte: Conteúdos programáticos, planos de ensino e ementas de disciplinas do currículo de Pedagogia da FaE/UFPeL.

A comparação entre os conteúdos programáticos traz a tona uma série de questionamentos. O primeiro deles, buscando uma temporalidade, diz respeito aos conteúdos apresentados na segunda coluna referente às disciplinas *Alfabetização I* e *Alfabetização II* dos anos de 1993 e 1994. Os conteúdos apresentados, especialmente no que diz respeito à disciplina *Alfabetização II*, demonstram que neste período o tempo destinado ao estudo da teoria da psicogênese da língua escrita diminuiu se comparado com os conteúdos listados para esta mesma disciplina na primeira coluna.

A reformulação curricular na área da alfabetização constatada através da comparação entre os planos de ensino de 1989 e 1990 demonstrou não somente o aumento da carga horária, mas representou uma maior dedicação à formação de professoras alfabetizadoras numa perspectiva construtivista. Embora no período compreendido entre os anos de 1993 e 1994 tenha havido uma aproximação com o que vinha sendo feito antes da reformulação, a proposta de realizar uma discussão mais ampla sobre a alfabetização construtivista é retomada, como podemos verificar a partir da análise dos conteúdos arrolados no plano de 1995.

Do plano de ensino da disciplina *Alfabetização II* do ano de 1995 destaco a bibliografia, pois aparece a indicação do livro, de 1993, “Construtivismo – de Piaget a Emília Ferreiro” de autoria de Maria da Graça Azenha. Neste livro a autora faz uma síntese dos estudos de Piaget, do construtivismo e também da alfabetização sob o ponto de vista da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Azenha dedica o quarto capítulo para explicar o processo metodológico da investigação que deu origem a psicogênese da língua escrita. No quinto capítulo trata especialmente da evolução da criança, descrevendo os cinco níveis de escrita identificados por Ferreiro e Teberosky. A obra de Azenha também é um exemplo da recontextualização da teoria da alfabetização construtivista.

A localização de um diário de classe da disciplina *Alfabetização II* de 1997, preenchido pela professora formadora também foi um elemento significativo para ratificar as indicações já identificadas nas ementas das disciplinas. O diário é referente ao ano em que a professora Júlia cursou a disciplina. Transcrevo a seguir, os registros feitos pela docente responsável pela disciplina:

#### **Agosto**

- 05- Programa da disciplina
- 07- O que é método de alfabetização?
- 26- Pesquisa bibliográfica preparatória aos seminários
- 28- Pesquisa bibliográfica preparatória aos seminários
- 12- Planejamento dos seminários do semestre
- 14- Planejamento da bibliografia dos seminários
- 19- Estudos por grupo para os seminários
- 21- Estudos por grupo para os seminários

#### **Setembro**

- 02- As diferentes metodologias de alfabetização
- 04- Palestra ensino tradicional
- 09- Palestra Paulo Freire
- 11- Palestra Madalena Freire

- 16- Palestra Emília Ferreiro
- 18- Palestra pós piagetiano
- 23- Reunião geral dos trabalhos- indicação dos procedimentos
- 25- A prática pedagógica de uma alfabetizadora
- 30- Avaliação dos seminários:  
Como será? Categorias

#### **Outubro**

- 02- Os métodos tradicionais de ensino da lecto-escrita
- 07- Paulo Freire e seu método de alfabetização
- 09- Paulo Freire e seu método de alfabetização
- 14- Madalena Freire e sua proposta de alfabetização na Vila Helena e na Vila Madalena
- 16- Madalena Freire e sua proposta de alfabetização na Vila Helena e na Vila Madalena
- 21- Semana Acadêmica
- 23- Semana Acadêmica
- 28- Emília Ferreiro e sua proposta epistemológica
- 30- Emília Ferreiro e sua proposta epistemológica

A coleta de dados em uma investigação qualitativa é sempre um grande mosaico, que vai se compondo à medida que vamos realizando o cruzamento dos dados. Assim, se num primeiro momento senti certa frustração por não localizar todos os “documentos ideais”, quais sejam, os planos de ensino correspondentes às turmas em que as professoras cursaram as disciplinas, as entrevistas realizadas elas, cotejadas com os documentos localizados, ajudaram de forma significativa na compreensão da constituição do campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista.

Durante as entrevistas, questionei as professoras sobre quais as disciplinas cursadas durante a graduação que haviam dado suporte às práticas alfabetizadoras por elas desenvolvidas. Todas elas mencionaram as disciplinas do currículo cujo nome já designa o conteúdo, quais sejam, *Alfabetização*, *Alfabetização I* e *Alfabetização II*.

Os depoimentos das professoras foram bastante diversos e complementares em relação à formação na área da alfabetização.

*Foram dois semestres de alfabetização. Na primeira a gente estudou muita coisa de analfabetismo, bem cansativo assim. Faltaram muitas coisas assim, mais práticas, mais a parte com crianças especiais que a gente se depara e chega na sala de aula com crianças especiais. Mas eu acho que o curso em si, por ter, como todo o curso tem falhas eu acho que foi muito bom. (Alice, Entrevista, 2010)*

Já a professora Júlia é enfática ao dizer:

*Eu me apaixonei pela alfabetização na faculdade. Ela [referindo-se a professora da disciplina] nos dividiu em grupos e nós caímos com a teoria da Emília Ferreiro e aí nós nos aprofundamos e em cima daquela teoria nós começamos a palestrar no Colégio Pelotense, no colégio Assis Brasil. Na dois [referindo-se a*

*disciplina Alfabetização II] nós construímos muitas coisas, jogos, alfabetário... (Júlia, entrevista, 2010).*

A professora Júlia tem presente os saberes construídos durante a realização da disciplina. Possivelmente o fato de ter preparado seminários e ter socializado estes conhecimentos com outras pessoas tenha contribuído para que ela se sentisse mais segura e buscasse uma classe de alfabetização para atuar assim que saiu da Faculdade, como conta:

*Foi muito engraçado porque eu não lembro o nome do rapaz [referindo-se a um funcionário da SME], eu disse que queria uma primeira série (...) e ele abriu um monte de folhas e disse pode escolher e tinham muitas turmas, primeira série ninguém queria. Tinha várias (Júlia, Entrevista, 2010).*

O mesmo não ocorreu com a professora Michele, que tem uma percepção da disciplina bastante diferente da apresentada anteriormente no que se refere às suas aprendizagens:

*Eu vou te ser sincera eu acho que uma falha assim da época em que eu fiz faculdade no trabalho de alfabetização, foi no trabalho com os pequenos (...) que eu achei que estava assim meio confuso. Mas agora com o método Paulo Freire e coisa eu achei bem claro assim. A gente tinha mais coisas de adultos, analfabetismo a gente viu bem isso daí, que é o que eu tento trabalhar com os meus alunos da noite que eu achei bem claro. Agora a parte que eu peguei assim na época eu achei meio falho a parte da alfabetização ela não falava assim como é que a gente vê um nível, isso aí a gente viu muito por cima. (Michele, Entrevista, 2010)*

As professoras investigadas ao serem questionadas sobre o que aprenderam sobre a psicogênese na faculdade, não hesitaram ao fazer menção aos níveis de escrita, como podemos observar a seguir:

*A gente aprendeu os níveis, mas eu vejo que ficou algumas coisas vagas. A Emília, os níveis, eram muito repetitivos. Mas o que eu aprendi eu consegui levar para a minha prática, pro meu estágio. Até não faço, mas me ajudou muito (Alice, Entrevista, 2010).*

*Então eu faço a testagem, eu vou e volto a todo momento, trazendo atividades comuns de nível pré-silábico, de nível silábico e voltava muitas vezes, ia pro ortográfico e voltava o tempo inteiro, mas sempre procurando observar o progresso de cada um e suas dificuldades justamente pra me mostrar aonde eles estavam pra saber como avançar (Júlia, Entrevista, 2010).*

*A gente faz alguma coisa, ditar alguma palavrinha bem simples. A testagem mesmo eu não cheguei a fazer. Até é uma coisa que faz tempo que eu não tenho contato, se tu tiveres alguma coisa, dessa testagem até vou fazer ano que vem. O ano passa quando a gente vê já ta quase no fim, mas eu acho que é importante. Eu não me lembro mais direito (Michele, Entrevista, 2010)*

Como veremos no capítulo seguinte, nem todas as professoras utilizam os níveis de escrita como um ponto de partida para a prática pedagógica, embora tenham conhecimento da existência e da importância deste procedimento.

Com relação às disciplinas que propiciaram aprendizagens para a atuação no campo da alfabetização, além das disciplinas *Alfabetização*, *Alfabetização I* e *Alfabetização II* também foram mencionadas as disciplinas *Psicologia*, *Valores Humanos* e *Metodologia da Língua Portuguesa*. As disciplinas do campo da psicologia foram as mais destacadas por todas as professoras. Elas relataram suas aprendizagens neste campo de conhecimento e enfatizaram que construíram muitos saberes que são importantes para a prática pedagógica, como se pode ver a seguir.

*As de psicologia. A gente tinha tantas. Olha eu não quero te mentir, mas eram mais de quatro. Eu aprendi muito, nossa! Tenho um carinho muito especial por ela [referindo-se a professora da disciplina] (Júlia, Entrevista, 2010).*

*A psicologia foi bastante útil. Não me lembro quantos semestres a gente teve de psicologia. Eu lembro dos professores e foi ótimo. Porque todo o pedagogo, é claro que a psicologia é uma disciplina dentro do curso, mas é muito necessária, porque como a gente precisa ter conhecimentos psicológicos para poder trabalhar com crianças com tanta dificuldades. E isso bah! a psicologia é essencial (Ana Lúcia, Entrevista, 2010).*

*Eu acho que eu aprendi mais sobre alfabetização em outras disciplinas do que na disciplina de alfabetização, mas aí o curso me preparou. Psicologia foi o que mais me ensinou porque aí eu já dava aula de manhã. A disciplina de alfabetização na época quando eu fiz tava muito teórico (Michele, Entrevista, 2010).*

*A psicologia me ajudou no sentido assim na realidade que eu estou hoje. A importância de a gente valorizar o histórico familiar da criança porque às vezes a gente rotula ou julga alguma coisa sem saber o que está acontecendo (Alice, Entrevista, 2010).*

As professoras em seus relatos fazem menção a testes piagetianos realizados com as crianças como tarefa da disciplina de *Psicologia*, caracterizando um aspecto mais prático. Com exceção das professoras Júlia, Michele e Ana Lúcia que já trabalhavam na área da educação durante a formação em nível superior, as demais elogiaram o caráter mais prático da disciplina. Uma das aprendizagens comuns a todas as entrevistadas foi o fato de a *Psicologia* ajudar na forma de estabelecer relações com os alunos e ainda compreender seus comportamentos. Como disse a professora Ana Lúcia, “a gente observa assim profissionais que não tem nada da psicologia. Eles saem sem saber como lidar com a criança, ter um

*pouco de paciência, o que nós temos que considerar o porquê daquele comportamento”* (Ana Lúcia, Entrevista, 2010).

Há uma preocupação por parte das professoras em conhecer os alunos, valorizar seus conhecimentos. Neste aspecto, a disciplina *Valores Humanos* é citada como sendo a responsável, junto com a *Psicologia*, para a construção desses saberes, como exemplifica a professora Alice: “*teve a disciplina de Valores humanos que eu aprendi muito porque hoje eu vejo que eu trago muito para a minha prática com meus alunos na realidade que eu estou*” (Alice, Entrevista, 2010).

Quanto à disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa*, a professora Michele explica que “*Metodologia da Língua Portuguesa era outra que tinha bastante coisa, ela me ensinou muito sobre alfabetização*” (Michele, Entrevista, 2010). Alice acrescenta, “*eu tive uma Metodologia da Linguagem que era também... me lembro que a gente estudava alfabetização nessa matéria*” (Alice, Entrevista, 2010).

Diante das afirmativas e sendo coerente com o objeto desta investigação, fiz a busca no arquivo de planos de ensino da disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa* que era oferecida no quinto semestre do curso, sempre com o objetivo de compreender o processo de constituição do campo secundário de recontextualização da teoria da alfabetização construtivista. A localização dos planos de ensino da disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa* dos anos de 1997 e 2001, anos em que as professoras Júlia e Alice cursaram a disciplina, ratificou as explicações das professoras. A disciplina de 90h/a abordava conteúdos relativos ao processo de aquisição da leitura e da escrita, como podemos observar no quadro abaixo.

#### **Quadro 4 – Planos de ensino da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa**

<b>Disciplinas</b>	<b>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1997</b>	<b>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 2001</b>
<b>Ementa</b>	Pressupostos teóricos básicos para o ensino da língua materna nas séries iniciais. Aquisição da leitura e da escrita, oralidade, produção textual, gramática e ortografia.	Análise das diferentes teorias (noções básicas) sobre Educação e Lingüística e importância para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino fundamental. Pressupostos teóricos e práticos: aquisição da leitura e da escrita, oralidade, produção textual, gramática e ortografia.
<b>Objetivos</b>	Geral: Oferecer condições ao aluno para	1. Conhecer bibliografias existentes sobre metodologia do ensino da Língua

	<p>reconhecer a importância das teorias e/ou noções básicas de Educação e linguística e, conseqüentemente, poder aplicá-las na perspectiva de uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, nas séries iniciais do 1º grau.</p> <p>Específicos:          Conhecer bibliografias existentes sobre metodologia do ensino da Língua Portuguesa;          Discutir questões específicas sobre o ensino de língua portuguesa aplicadas às séries iniciais;          Pesquisar a prática pedagógica de algum (uns) professor (es), relativamente ao ensino da linguagem, para posterior discussão, em sala de aula, à luz da teoria estudada.          Elaborar atividades didáticas aplicáveis em sala de aula, dirigidas ao ensino produtivo da leitura, gramática e composição no 1º grau, em especial nas séries iniciais.</p>	<p>Portuguesa;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Refletir sobre a problemática das escolas públicas estaduais e municipais, enfatizando aspectos relativos ao ensino da língua materna.</li> <li>3. Discutir e analisar, à luz da teoria, questões específicas sobre o ensino da Língua Portuguesa, seus pressupostos e metodologia;</li> <li>4. Observar e assessorar a prática do ensino de língua numa sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental, numa escola pública;</li> <li>5. Repensar a necessidade e a relevância do planejamento de ensino, buscando instrumentalizar-se para a construção de planos e projetos de ensino na área específica do ensino da linguagem.</li> <li>6. Apresentar encaminhamentos relacionados com a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, elaborando atividades didáticas dinâmicas e criativas, coerentes com a concepção da construção do conhecimento pelo sujeito</li> </ol>
<b>Conteúdos</b>	<p>Algumas questões sobre a aquisição da leitura e da escrita;          O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da construção do conhecimento;</p> <p>Pressupostos teóricos para o ensino da língua materna nas séries iniciais, tais como: concepções de linguagem; variações lingüísticas; funções da linguagem; tipos de ensino da língua; noções de fonética e fonologia; conceitos de polifonia e polissemia, etc.          O trabalho com a expressão oral no 1º grau          O trabalho com a produção de textos no 1º grau          O ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais do 1º grau          Pesquisa sobre prática pedagógica desenvolvida no ensino da língua materna.</p>	<p>Aquisição da leitura e da escrita;          O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da construção do conhecimento;          Pressupostos teóricos para o ensino da língua materna: a) concepção de linguagem, b) variações lingüísticas; c) tipos de ensino da língua; d) noções de fonética e fonologia; e) funções da linguagem          Desenvolvimento da expressão oral no ensino da língua materna.          Leitura: tipos de leitura e sugestões de atividades.          Produção de texto na escola: importância e propostas metodológicas          O ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais: análise crítica e encaminhamentos para um trabalho diferenciado          Análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa.</p>

Fonte: Planos de ensino da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

A localização do Diário de Classe, com o registro das aulas desta disciplina, do ano de 1997 contribuiu para um entendimento mais profundo da dinâmica de trabalho, uma vez que a partir dos apontamentos da professora responsável, temos

a possibilidade de saber até mesmo os textos que foram trabalhados, como veremos a seguir:

Apresentação e discussão do plano de ensino  
 Comentário da bibliografia a ser utilizada  
 Leitura e discussão do texto “Língua instrumento de compreensão e domínio da realidade”.  
 Revisão de alguns conceitos de fonologia;  
 Exercícios práticos;  
 Diferença entre letra e fonema, letra e grafema, ditongo, hiato, ditongo crescente, decrescente, sílabas, padrões silábicos;  
 Discussão do texto “A realidade lingüística da criança”, de Luiz Carlos Cagliari;  
 Diferença entre linguagem oral e linguagem escrita  
 Algumas conseqüências pedagógicas decorrentes das concepções a respeito das teorias da aquisição da linguagem (postura de professor e tipos de atividades para o ensino da língua).  
 Leitura e discussão da resenha do livro “Diário de uma alfabetizadora”, por Maria Tasca.  
 A Psicogênese da língua escrita  
 Continuação, digo, retomada da discussão sobre a “Psicogênese da língua escrita”.  
 Projeção de lâminas com escritas de crianças  
 Leitura e discussão do texto “O que a escola ensina em Língua Portuguesa”  
 Sugestões metodológicas para recepção e produção de textos numa perspectiva interacionista: leitura e produção de textos  
 O que ler? Como ler? Por que ler? A função social da leitura  
 Tipos de textos que devem ser lidos: sugestões  
 O trabalho com o jornal na sala de aula: a leitura de manchetes e textos jornalísticos  
 Leitura e montagem de textos matemáticos. O trabalho com a reescrita de textos  
 O texto proposto pelo livro didático x o texto espontâneo  
 Ensino globalizado: uma questão de leitura  
 Continuação da discussão sobre ensino globalizado  
 Produção de textos a partir de duas formas de encaminhamento: um trabalho de pesquisa  
 Aplicação de redações com alunos de séries iniciais de Pelotas a partir de gravuras em seqüência;  
 Aplicação de redações com alunos de séries iniciais de Pelotas a partir uma história contada;  
 Seleção, análise e interpretação das redações coletadas neste trabalho de pesquisa.  
 Estabelecimento das categorias que serão utilizadas na análise dos textos  
 Montagem do texto com as considerações finais  
 O que e como ensinar ortografia numa perspectiva construtivista  
 Elaboração de uma proposta de trabalho para o ensino da ortografia nas séries iniciais  
 Continuação do trabalho iniciado na aula anterior  
 Apresentação do trabalho do grupo nº 1 que enfocou o x e o ch  
 Apresentação do grupo nº 2 que enfocou o m antes de p e b  
 Apresentação do grupo nº 3 que enfocando a dificuldade de uso no nh, como trabalhá-la  
 Apresentação do grupo 4 que trabalhou f e v;  
 Apresentação do grupo 5 que desenvolveu atividades para o uso do l em final de sílaba.  
 Sugestões metodológicas para o desenvolvimento de conteúdos gramaticais nas primeiras séries do 1ª grau  
 Como apresentar o substantivo e o verbo para as crianças  
 Como apresentar o adjetivo, os pronomes pessoais e os advérbios  
 Como apresentar o artigo. Qual a diferença entre introduzir um personagem antecedido de artigo definido ou indefinido para o interlocutor, em termos de coerência do texto escrito?  
 Como trabalhar a pontuação nas séries iniciais. Sugestão de atividades  
 Sugestões para trabalhar os conteúdos gramaticais a partir das necessidades detectadas nos textos nos textos das crianças e numa perspectiva produtiva de ensino de língua;  
 Avaliação e auto-avaliação individual da aprendizagem

A partir da transcrição do registro da professora da disciplina não resta dúvidas que *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa* teve um papel fundamental na formação das professoras alfabetizadoras investigadas. A partir

desta análise é possível perceber que além da disciplina *Alfabetização II*, que tinha uma preocupação de cunho mais didático, a disciplina *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa* também tinha esse caráter pedagógico importante para a formação das alfabetizadoras. As professoras formadas neste período tinham, pelo menos três momentos no currículo dedicados aos estudos na área da alfabetização, sob diferentes enfoques.

A última reformulação curricular do curso de Pedagogia indica as mudanças que o currículo representa para a formação das pedagogas. A reformulação curricular (HACK, 1999), datada do ano 2000 começou a ser discutida e construída em 1996 e foi implementada no ano de 2001, um ano depois do ingresso da professora Eleonora no curso de Pedagogia. Segundo a professora, a sua turma passou por um processo de readequação curricular, o que segundo ela, foi um processo bastante conflituoso, pois *“a gente ficava confusa. Começou de um jeito, depois tinha dois professores e às vezes parecia que até eles estavam perdidos (...) era tudo muito novo”* (Eleonora, Entrevista, 2010).

O currículo do ano 2000 representa, portanto, a última reformulação curricular ocorrida no curso de Pedagogia. É considerada a última, pois, para adequar o currículo às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propostas no Parecer CNE/CP Nº 5/2005, foram feitas apenas algumas alterações, como aumento da carga horária que resultou o aumento de um semestre ao final do curso.

A construção da última reformulação curricular iniciou em um momento em que o Brasil vivenciava as políticas neoliberais implementadas no campo da educação. Muitas foram as reuniões e discussões que envolviam representações de professores e alunos na busca coletiva de um currículo que superasse as fragilidades apresentadas nos anteriores (HACK, 1999). Cabe salientar que a construção de um currículo transcorre muitas vezes em um processo de tensão entre a regulação ditada pelos órgãos superiores, as diferentes concepções teóricas e epistemológicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos formadores (APPLE, 1989; MOREIRA e SILVA, 1994; SILVA, 1999).

A referida proposta curricular do Curso de Pedagogia apresenta uma estrutura bastante diferenciada das anteriores<sup>21</sup>. O curso manteve<sup>22</sup> a organização

---

<sup>21</sup> Ver fluxograma do Curso de Pedagogia do ano 2000 no anexo 2.

em oito semestres. Cada um deles tinha um eixo norteador, denominados: 1) reconstruindo a trajetória educativa; 2) construindo olhares sobre o cotidiano escolar; 3) estudando a profissão docente; 4) compreendendo as relações ensino-aprendizagem no trabalho escolar; 5) delineando o trabalho escolar, trabalho docente e proposta pedagógica; 6) construções e reconstruções da prática pedagógica; 7) reconstruindo a trajetória de formação; e 8) discussão de propostas metodológicas para as séries iniciais (PROJETO PEDAGÓGICO, 2000).

Em cada eixo as disciplinas deram lugar aos blocos temáticos. Os blocos tinham por objetivo trabalhar as diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada e atender os princípios de integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade propostos no Projeto Pedagógico do Curso (2000). Uma das justificativas para a organização curricular em eixos foi buscar romper com a organização sequencial de conteúdos e disciplinas. Conforme constava na seção *Objetivos do curso* apresentada no Projeto Pedagógico (2000, p.10): “o que se almeja é a concretização de um currículo que propicie ao aluno a capacidade de estabelecer redes de significações e relações entre os temas curriculares”.

O novo currículo propõe as discussões sobre alfabetização no quarto e quinto semestre. O bloco temático *Ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização IV*, cuja carga horária era 68 h/a apresentava a seguinte ementa: “constituições do sujeito que aprende, o papel da aprendizagem da língua materna na escola, aprendizagem da língua escrita a partir das abordagens mais estudadas na atualidade”. O conteúdo do bloco eram os seguintes: modelos pedagógicos e modelos epistemológicos; psicogênese e sociogênese da língua escrita; alfabetização e letramento; a escola de sucesso. Os principais teóricos indicados foram Fernando Becker, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Bernard Lhire, Jean Piaget, Magda Soares e Lev Vigotsky (PROJETO PEDAGÓGICO, 2000).

O bloco temático *“Habilitações séries iniciais V”* também tinha a carga horária de 68 h/a e apresentava a seguinte ementa: “Estudos da área da alfabetização e ensino da língua materna para as séries iniciais”. Os autores indicados na proposta curricular como principais teóricos deste bloco foram Paulo Freire, Emília Ferreiro e

---

<sup>22</sup> Tendo em vista as modificações ocorridas no currículo de 2000 em relação ao atual, reformulado em 2006, optei por usar o verbo no tempo passado.

Luís Carlos Cagliari. Não há indicação no novo currículo dos conteúdos para este bloco temático.

Na entrevista realizada com a professora Eleonora também perguntei sobre as aprendizagens sobre alfabetização construídas durante o curso. Sobre este aspecto ela disse o que segue:

*eu tive uma disciplina que era alfabetização e letramento, eu não me lembro bem o nome, era mais voltado pra isso. O que eu me lembro assim mais do que eu vi é a fase de desenvolvimento da criança que foi vista e algumas maneiras de trabalhar assim mais com a questão do letramento, foi assim o que eu...porque assim até no final do curso eu te disse aquela vez a gente teve uma semana pra cada disciplina e aí um dia a gente teve como trabalhar na alfabetização, como usar, assim de repente uma conta de luz e através da conta de luz trabalhar com o aluno, foi mais ou menos isso que eu vi. (Eleonora, Entrevista, 2010).*

A professora Eleonora é a única que faz menção ao termo letramento durante todo o processo desta investigação. Ela também refere-se ao fato de terem tido uma semana para cada disciplina ao final do curso, que segundo ela ocorreu em função da adaptação curricular.

Ainda refletindo sobre o que aprendeu no curso de Pedagogia sobre alfabetização ela foi enfática:

*Eu acho assim que todas as disciplinas foram importantes, mas não me prepararam para trabalhar com alfabetização. Eu acho que eu fui mais preparada para criticar, para relacionar, é o que eu sinto assim. Tanto que quando eu entrei numa segunda série no estágio eu observava e dizia olha só eles não tem autonomia, não tem liberdade, eu não observava a metodologia que a professora estava usando, eu não me preocupava com isso, que maneira era. Não sei se é porque não fiz o curso de magistério de repente, as pessoas dizem que ele ensina a dar aula, não sei se era isso. Foi uma situação totalmente nova, mas não foi tanto como foi no estágio (Eleonora, Entrevista, 2010).*

Um aspecto a destacar da fala da professora Eleonora é no que diz respeito ao como dar aulas, nas palavras dela ao preparo para trabalhar com alfabetização. O fato de se questionar retoricamente sobre o fato de não ter feito magistério, local em que na sua concepção se aprende a dar aulas nos faz pensar sobre o lugar que ocupava o *que* e o *como* ensinar no curso de Pedagogia naquele momento.

No processo de coleta de dados, localizei o Plano de Ensino do ano de 2002, referente ao bloco temático *Habilitações Séries Iniciais V*, ano em que a professora Eleonora cursou o referido bloco. No plano de ensino deste bloco a ementa é

diferente da que consta na proposta curricular para o curso de Pedagogia, citada anteriormente. No Plano ela é apresentada assim:

Estudo de aspectos lingüísticos relevantes para a alfabetização e para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais. Exame das metodologias para o ensino da leitura e da escrita bem como de suas bases teóricas. Análise de materiais para o trabalho com a linguagem nas séries iniciais. Formulação de propostas para o ensino. (PLANO DE ENSINO HABILITAÇÕES SÉRIES INICIAIS V, 2002)

A construção de uma proposta curricular que busca a integração do conhecimento demonstra a intenção dos sujeitos envolvidos com a formação docente em romper com uma concepção compartimentalizada do conhecimento. O bloco temático era desenvolvido por dois professores de áreas diferentes, mas afins, que eram responsáveis pelo bloco. A proposta de estruturar os currículos a partir de uma modalidade globalizadora, através de eixos temáticos, é uma opção frente às dificuldades que apresentam a organização dos currículos por disciplinas (DÍAZ BARRIGA, 1995).

A partir dessa análise é possível estabelecer relações entre a organização curricular do curso de Pedagogia com a teoria bernsteniana. Bernstein (1996) ao analisar a classificação do conhecimento nos espaços escolares explica que há dois tipos de currículo, os denominados “coleção” e os denominados “integração”. No primeiro, há uma forte classificação entre as áreas do conhecimento, ou seja, as fronteiras entre elas são bastante nítidas. Já o currículo denominado “integração” apresenta uma estrutura em que a classificação é fraca e, portanto, as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. Há neste tipo de organização curricular uma preocupação em articular as diferentes áreas do conhecimento de forma integrada. Segundo a conceituação apresentada, é possível caracterizar o currículo do curso de Pedagogia desse período como sendo de integração (BERNSTEIN, 1996)

Na busca de organizar um currículo integrado, foram criados três princípios curriculares. O primeiro, denominado de “Princípio Fundante do Currículo”, define o objetivo da formação. É o princípio que determina para todas as disciplinas o objetivo da formação do professor. O segundo, denominado de “Princípios Epistemológicos”, estabelece a abordagem epistemológica das disciplinas que compõem o currículo do curso. Nesse aspecto, três conceitos encaminham a compreensão das ciências: historicidade, construção e diversidade. O terceiro princípio curricular diz respeito aos “Princípios Dinamizadores do Currículo”. É este que define os três eixos metodológicos do currículo. O primeiro eixo metodológico

fundamenta-se no trabalho pedagógico ancorado na realidade educativa da escola. O segundo destaca a polivalência como busca de compreensão da totalidade da formação básica. Por fim, o terceiro eixo metodológico enfatiza o princípio de formação ético-política.

A análise aponta para a centralidade que a alfabetização passou a ocupar na organização curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFPel. As ementas das disciplinas que compõem a última reformulação curricular e suas respectivas bibliografias revelam que a partir do primeiro semestre os blocos possibilitam discussões acerca dos processos de alfabetização, iniciando pela reconstrução da trajetória dos próprios acadêmicos, estabelecendo relação com os fundamentos construtivistas.

Conforme as reestruturações curriculares, a área da alfabetização foi alterada nos currículos desde a gênese da Faculdade de Educação. Em 1979 a disciplina que discutia aspectos referentes a alfabetização era *Métodos e Processos de Alfabetização* e a partir de 1981 o nome é modificado para *Alfabetização*. Este nome é mantido mesmo quando houve, em 1990, um aumento da carga horária na área da alfabetização no currículo. Neste momento foram dedicados dois semestres para o estudo da alfabetização, sendo denominadas as disciplinas de *Alfabetização I* e *Alfabetização II*, representando este aumento mais tempo para o aprofundamento da temática. A modificação proposta pelo currículo de 1990 que ampliou a carga horária da disciplina também foi um elemento importante para a solidificação deste campo como central no processo de recontextualização do discurso alfabetizador construtivista.

A partir dos dados aqui elencados é possível compreender a constituição do campo secundário de recontextualização do discurso alfabetizador construtivista na Faculdade de Educação da UFPel. A análise nos permite compreender que houve três momentos que constituíram este campo recontextualizador

No primeiro momento houve a introdução da teoria da alfabetização construtivista, constatada através do conteúdo e da bibliografia da disciplina *Alfabetização*, conforme o plano de ensino de 1986 localizado durante o processo de coleta de dados. A teoria da alfabetização construtivista se faz presente, portanto no discurso pedagógico da FaE logo após o primeiro ano de publicação da primeira obra de Emília Ferreiro em língua portuguesa. A referência na bibliografia a um livro e a um artigo também de sua autoria é a evidência da presença da teoria

construtivista na área da alfabetização no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Neste primeiro momento há que se destacar a coexistência de dois modelos pedagógicos e epistemológicos conflitantes no Plano de Ensino da disciplina. O objetivo “reconhecer a importância do período preparatório na prontidão para a aprendizagem da leitura e escrita” (PLANO DE ENSINO, 1986), apresentado no plano demonstra que o processo de recontextualização naquele momento apresentava uma classificação forte por estar bastante distanciado, neste aspecto, do discurso pedagógico alfabetizador construtivista.

O segundo momento é marcado pela ampliação da área da alfabetização no currículo, passando a ser oferecidas duas disciplinas *Alfabetização I* e *Alfabetização II*, representando maior espaço para as discussões da didática da alfabetização, ou seja, relacionadas ao como do discurso pedagógico alfabetizador construtivista. Assim essa ampliação buscou espaço para discussões sobre propostas pedagógicas de alfabetização com base na psicogênese da língua escrita, compreensão e produção de textos na 1ª série e avaliação da aprendizagem na 1ª série, aspectos que anteriormente a esse aumento não apareciam nos planos e possivelmente não eram possíveis de serem discutidos em função da vastidão de conteúdos que deveriam ser tratados em uma única disciplina. Destaco a ampliação da carga horária como um marco na história da FaE, tendo em vista que historicamente o número de alunos que repetem a primeira série (agora segundo ano) é alarmante. A adição de mais um semestre significou mais tempo dedicado a formação da professora alfabetizadora. Além disso, as professoras investigadas destacaram em seus depoimentos a importância da disciplina *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa* para a construção de elementos que as ajudassem a pensar a alfabetização desde o ponto de vista didático, aspecto que também caracteriza o segundo momento.

Por fim, o terceiro momento tem como marco o ano 2000. A reforma curricular deste ano também foi significativa no que tange ao aumento da carga horária, pois cada bloco temático oferecia 68 h/a de discussão da temática, dezesseis horas a mais do que na configuração do currículo anterior. Além disso, procurou implementar uma nova concepção curricular prevendo a interdisciplinaridade nos e entre os blocos temáticos, sistematizadas por um eixo

norteador. A inovação também consistiu na presença de dois professores de áreas afins para ministrar as aulas do bloco. ´

Contudo, embora tenha havido várias modificações na área da alfabetização condizentes com a história da Faculdade de Educação, as professoras que vivenciaram currículos diferentes são unânimes em dizer que não conseguiram implementar uma prática pedagógica construtivista, como nos demonstram os depoimentos

*Eu não consigo me enquadrar como construtivista porque eu ainda faço muitas coisas do tradicional e acho que funciona e acho que tem muita coisa que funciona. Então na verdade eu não consigo me classificar em nenhum lugar. Eu acho que eu puxo mais para o construtivismo, mas não me classificaria como uma professora construtivista (Júlia, Entrevista, 2010).*

Eu acho que não tem como a gente ser construtivista 100%. Mas eu acho que tem que estar fazendo assim uma mescla um pouco de cada, mas eu acho que cada vez mais a gente tem que buscar e ta vendo, sempre revendo a prática. Eu busco assim sempre mesclar porque o tradicional, dito tradicional não dá pra gente fugir de algumas coisas, mas de muitas coisas dá pra gente fazer e o construtivismo eu acho importantíssimo (Alice, Entrevista, 2010).

mas eu algumas coisas sim, não puro, né, ah, partir do conhecimento do aluno para se fazer um trabalho, isso sim né. Acho que se aplica muita coisa, só que não puro. O construtivismo puro não (Ana Lúcia, Entrevista, 2010).

Ah sei lá, deixa eu ver, eu acho que eu tento dosar assim, porque um método é complicado assim de falar, mas eu acho que ao mesmo tempo que eu tento trabalhar com a construção do conhecimento, mas trabalho um pouco com o tradicional também porque a gente não pode fugir muito disso. Ensinar o traçado de uma letra pedir pra eles aprenderem a ter coordenação eu acho que é um método misto mais. Ah, só construtivista não porque as vezes eu ponho coisas pra eles escrever palavras, treinar a letreirinha, a caligrafia da letra, essas coisas a gente não pode fugir muito. A gente tem muito medo. Eu acho que é misto (Michele, Entrevista, 2010).

Desta forma procurei caracterizar o campo recontextualizador secundário a partir de reflexões sobre a formação das professoras alfabetizadoras investigadas durante sua trajetória na FaE. Para tanto, utilizei fontes orais e escritas para a análise dos dados. As fontes orais derivaram dos depoimentos das professoras pesquisadas. Os documentos foram cotejados entre si e com as entrevistas, a fim de compor o campo secundário de recontextualização do discurso pedagógico alfabetizador construtivista.

A seguir passo para a análise dos dados a fim de apresentar o campo de recontextualização pedagógico das práticas das professoras alfabetizadoras formadas pela Faculdade de Educação /UFPEL. É neste capítulo que relaciono os

dados coletados durante o processo de investigação que foi constituído por observações, análise de cadernos de planejamentos e entrevistas.

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



O campo de  
recontextualização  
do discurso  
alfabetizador  
construtivista

# 5

Este capítulo apresenta o campo de recontextualização pedagógica das práticas das professoras alfabetizadoras formadas pela FaE no período de 1986 a 2005. O objetivo é expor o discurso pedagógico construtivista recontextualizado pelas professoras em sua prática docente, o qual constitui, segundo o modelo teórico adotado, a prática pedagógica recontextualizada das professoras que participaram da pesquisa. Inicialmente, cabe resgatar o conceito de campo explicitado anteriormente que remete a existência de conflitos e disputas no seu interior. Essa explicitação é importante uma vez que o discurso alfabetizador das professoras não é o resultado apenas de sua formação inicial, mas é a resultante de diversas forças que interferem na composição do seu discurso pedagógico, os quais compõem um repertório de saberes (Tardif, 2002 e Gauthier, 1998). Também é relevante considerar que, segundo Bernstein (1996), em cada momento em que o discurso muda de contexto ele passa por uma recontextualização, alterando sua configuração. Retomar essas ideias é necessário para, desde já, apresentar a complexidade desse processo e as várias influências do discurso, incorporado na prática docente.

A fim de proceder a análise do processo de recontextualização, recorro a Moraes e Neves (1993, 2007) e Cardoso (2005) para formular o procedimento analítico. Busquei através dos conceitos de classificação e de enquadramento a compreensão do *que* e do *como* do discurso pedagógico, isto é, de o que está sendo transmitido e do como está sendo comunicado. Como vimos no capítulo dois, segundo Bernstein, o discurso pedagógico é composto, basicamente, por um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social. Em outras palavras, por um discurso instrucional e um discurso regulador (BERNSTEIN, 1996). A fim de proceder a análise levarei em conta esta composição do discurso pedagógico, buscando os componentes do discurso em termos de sua classificação e de seu enquadramento e, neste caso, seus aspectos referentes ao discurso regulador e ao discurso instrucional.

Assim, inicialmente apresento a distribuição do discurso das professoras, aqui entendido com sendo sua prática pedagógica (verificada nas observações),

seus depoimentos (obtidos nas entrevistas), além de seus registros nos cadernos de planejamento, seguindo os conceitos de classificação e enquadramento.

Conforme o estabelecido no capítulo três, a psicogênese foi caracterizada por cinco indicadores. Esses indicadores constituem *o que* de seu discurso, isto é, o seu conteúdo, que deve ser analisado, segundo a teoria de Bernstein desenvolvida no capítulo dois, pela classificação. Para fins de análise do discurso alfabetizador construtivista em seu aspecto vinculado ao conteúdo da psicogênese da lecto-escrita, construí um quadro para cada um dos cinco indicadores definidos no capítulo três a partir da classificação dos discursos. Ainda no que tange a classificação dos discursos e práticas das alfabetizadoras, elaborei uma escala que apresenta os níveis relativos às relações entre o campo oficial de produção e o campo recontextualizador do discurso pedagógico, ponderando se a classificação é muito forte (++) , forte (+) , fraca (-) ou muito fraca (- -) , seguindo também Morais e Neves (1993, 2007) e Cardoso (2005).

Já para os aspectos referentes ao *como* do discurso pedagógico, isto é, aos aspectos vinculados a forma de transmissão dos conteúdos, construí um quadro geral com os níveis para as regras do discurso regulador e outro para cada uma das regras referentes ao discurso instrucional, quais sejam, seleção de conteúdos, sequenciamento, ritmagem, e avaliação. As escalas referentes ao enquadramento serão utilizadas para analisar como os aspectos vinculados aos cinco indicadores da teoria da psicogênese são transmitidos através da relação professor-aluno. Para cada um dos elementos que compõe o discurso instrucional ponderei, a exemplo da classificação, se é um discurso muito forte (++) , forte (+) , fraco (-) ou muito fraco (- -) . A seguir, apresento os quadros utilizados para analisar os dados da pesquisa nos aspectos referentes à classificação.

#### **Quadro 5 . Classificação do indicador língua oral e sua relação com a escrita**

<b>C++</b>	<b>C+</b>	<b>C-</b>	<b>C--</b>
Fronteiras muito nítidas entre a oralidade e a escrita. (tanto no discurso quanto na prática)	Existência de fronteiras entre a oralidade e a escrita. (somente na prática)	Procura estabelecer relações entre a oralidade e a escrita. (salienta a importância no discurso, e realiza algumas atividades que conduzem a reflexão sobre as	Estabelece relações entre a oralidade e a escrita. (salienta a importância no discurso e realiza sempre atividades que conduzem a reflexão sobre as

		diferenças entre uma linguagem e outra).	diferenças entre uma linguagem e outra).
--	--	--	--

**Quadro 6. Classificação do indicador língua escrita em contexto de uso e experimentação**

<b>C++</b>	<b>C+</b>	<b>C-</b>	<b>C--</b>
Fronteiras muito nítidas entre a leitura e a escrita que circulam na sociedade e as que circulam na escola. (tanto no discurso quanto nas práticas não estabelecem relações entre os dois contextos – social e escolar)	Existência de fronteiras entre a leitura e a escrita que circulam na sociedade e as que circulam na escola. (falam que é importante contextualizar socialmente a leitura e a escrita, mas não realizam isso na prática)	Procura relacionar a leitura e a escrita que circulam na sociedade e na escola. (falam que é importante trabalhar com o contexto, e entendem que o que fazem na prática está de acordo com a teoria)	Procura sempre relacionar a leitura e a escrita que circulam na sociedade e na escola.

**Quadro 7. Classificação do indicador sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita**

<b>C++</b>	<b>C+</b>	<b>C-</b>	<b>C--</b>
Há uma forte separação entre o que diz a psicogênese sobre a sala de aula como espaço de interação e o que faz a professora.	Há uma forte separação entre o que diz a psicogênese sobre a sala de aula como espaço de interação e o que faz a professora.	Busca aproximação entre o que diz a psicogênese sobre a sala de aula como espaço de interação e o que faz na prática	Organiza sua prática tomando como orientação efetiva o que diz a psicogênese sobre a sala de aula como espaço de interação.

**Quadro 8. Classificação do indicador análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses**

<b>C++</b>	<b>C+</b>	<b>C-</b>	<b>C--</b>
As práticas nunca apresentam atividades de análise e reflexão sobre a língua, determinando fronteiras muito nítidas entre o discurso da	As práticas raramente apresentam atividades de análise e reflexão sobre a língua, determinando fronteiras nítidas entre o discurso da	As práticas apresentam atividades de análise e reflexão sobre a língua, determinando fronteiras relativamente esbatidas entre o	As práticas apresentam atividades de análise e reflexão sobre a língua, determinando fronteiras esbatidas entre o discurso da psicogênese e a

psicogênese e a prática pedagógica.	psicogênese e a prática pedagógica.	discurso da psicogênese e a prática pedagógica.	prática pedagógica.
-------------------------------------	-------------------------------------	---	---------------------

### Quadro 9. Valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita

<b>C++</b>	<b>C+</b>	<b>C-</b>	<b>C--</b>
Há uma fortíssima separação entre o que diz a psicogênese sobre a importância da professora valorizar o conhecimento dos alunos e a prática pedagógica.	Há uma forte separação entre o que diz a psicogênese sobre a importância da professora valorizar o conhecimento dos alunos e a prática pedagógica.	A separação entre o que diz a psicogênese sobre a importância da professora valorizar o conhecimento dos alunos e a prática pedagógica é relativamente esbatida.	A separação entre o que diz a psicogênese sobre a importância da professora valorizar o conhecimento dos alunos e a prática pedagógica é esbatida.

Para a análise do enquadramento foram, também, construídas escalas. A seguir apresento o quadro com a escala referente às regras do discurso regulador.

### Quadro 10. Escala com os níveis relativos às regras do discurso regulador

<b>E++</b>	<b>E+</b>	<b>E-</b>	<b>E--</b>
A comunicação entre professor e aluno é muito hierarquizada. A relação é autoritária e o professor indica explicitamente as normas de conduta e impõe a ordem em sala de aula.	A comunicação entre professor e aluno é hierarquizada. A relação é autoritária e o professor indica as normas de conduta e a ordem em sala de aula.	A comunicação entre professor e aluno é pouco hierarquizada. A relação é pouco verticalizada e o professor não impõe as normas de conduta e a ordem em sala de aula.	A comunicação entre professor e aluno não é hierarquizada. A relação é horizontal e o professor combina com os alunos as normas de conduta e a ordem em sala de aula.

A seguir apresento os quadros referentes às escalas do discurso instrucional. Para tanto, foram construídos quadros com as escalas referentes a seleção do conteúdo, sequenciamento, ritmagem e avaliação, seguindo o exposto no capítulo dois referente a teoria bernsteniana e as pesquisas de Morais e Neves (1993, 2007) e Cardoso (2005).

**Quadro 11. Escala com os níveis relativos à seleção de conteúdos**

<b>E++</b>	<b>E+</b>	<b>E-</b>	<b>E--</b>
A seleção de conteúdos é feita somente pelo professor e não leva em consideração as necessidades dos alunos.	A seleção de conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos.	A seleção de conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos e é revista em função da dinâmica do cotidiano.	A seleção de conteúdos é feita pelo professor junto com os alunos sendo explícita a participação de todos no cotidiano da sala de aula.

**Quadro 12. Escala com os níveis relativos à sequência dos conteúdos**

<b>E++</b>	<b>E+</b>	<b>E-</b>	<b>E--</b>
A sequência dos conteúdos é feita somente pelo professor e não leva em consideração as necessidades dos alunos.	A sequência dos conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos.	A sequência de conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos e é revista em função da dinâmica do cotidiano.	A sequência de conteúdos é feita pelo professor junto com os alunos sendo explícita a participação de todos no cotidiano da sala de aula.

**Quadro 13. Escala com os níveis relativos à ritmagem dos conteúdos**

<b>E++</b>	<b>E+</b>	<b>E-</b>	<b>E--</b>
A ritmagem dos conteúdos é feita somente pelo professor e não leva em consideração as necessidades dos alunos.	A ritmagem dos conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos.	A ritmagem dos conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos e é revista em função da dinâmica do cotidiano.	A ritmagem de conteúdos é feita pelo professor junto com os alunos sendo explícita a participação de todos no cotidiano da sala de aula.

**Quadro 14. Escala com os níveis relativos à avaliação dos conteúdos**

<b>E++</b>	<b>E+</b>	<b>E-</b>	<b>E--</b>
A avaliação dos conteúdos é feita somente pelo professor e não leva em consideração as necessidades dos alunos.	A avaliação dos conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos.	A avaliação dos conteúdos é feita pelo professor e leva em consideração as necessidades dos alunos e é revista em função da dinâmica do cotidiano.	A avaliação de conteúdos é feita pelo professor junto com os alunos sendo explícita a participação de todos no cotidiano da sala de aula.

Após a explicitação das escalas a serem utilizadas para a classificação e enquadramento dos dados, passarei, nas próximas seções, a interpretação analítica dos discursos. Na seguinte apresento as tabelas com a classificação dos dados por indicador, bem como a análise de cada um deles. Na próxima seção apresento os dados referentes ao enquadramento seguindo a mesma estrutura, ou seja, a apresentação das tabelas com os dados da pesquisa acompanhadas, em seguida, da análise. As tabelas de enquadramento representam a seleção, a sequência, a ritmagem e a avaliação de conteúdos.

### **5.1 A classificação dos discursos**

Para fins de análise dos dados agrupei os depoimentos, as observações e os registros das professoras acerca de cada um dos indicadores construídos no capítulo três. É importante destacar que fiz uma seleção prévia desses dados tendo em vista o tempo e o espaço desta tese. Os dados entendidos como representativos foram utilizados. Vários foram descartados por enfatizar discursos já contemplados. A título metodológico, são os indicadores descritos a partir dos estudos de Emília Ferreiro que serão analisados destacadamente para fins de melhor apresentação e discussão dos resultados. Em cada um deles abordarei os dados obtidos nas entrevistas, nos cadernos de planejamento e nas observações realizadas em sala de aula de cada professora. Para tanto, parto da constituição do campo pedagógico oficial, já devidamente formulado no capítulo três, para, em seguida, analisar o discurso pedagógico recontextualizador, isto é, o discurso pedagógico recontextualizado que é a base da concepção construtivista das professoras alfabetizadoras que constituíram o *corpus* da investigação. Esse contexto recontextualizador foi devidamente caracterizado no capítulo quatro. Desta forma pretendo apontar alguns elementos explicativos que contribuem no esclarecimento de como as professoras procedem a recontextualização do discurso pedagógico alfabetizador construtivista, levantando elementos que poderão contribuir para uma melhor compreensão do currículo do curso de Pedagogia no que diz respeito à alfabetização e como ele é recontextualizado nas práticas docentes de suas formandas. Inicio a análise abordando a primeira categoria, a língua oral e sua relação com a escrita.

### **5.1.1 Classificação do indicador língua oral e sua relação com a escrita**

Antes de apresentar os quadros com a classificação dos dados, quero salientar que em relação à linguagem oral as professoras foram unânimes em afirmar que existem diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Contudo, as formas de compreender essas diferenças e trabalhar com elas em sala de aula diferenciam-se nas práticas analisadas. Com relação à análise deste primeiro indicador nas práticas das professoras alfabetizadoras é fundamental destacar, como foi apresentado no capítulo três, dois elementos que são centrais para que o trabalho com a linguagem oral em sala de aula esteja relacionado com o que diz a teoria da psicogênese da língua escrita. São eles: a) a linguagem escrita não é a simples tradução da linguagem oral; e b) é preciso romper com uma tradição na qual se supõe que primeiro é necessário melhorar a expressão oral para após desenvolver a linguagem escrita.

Para fins de melhor processar os dados referentes à classificação do primeiro indicador, construí dois quadros, ficando em separado os dados referentes aos dois elementos destacados no parágrafo anterior.

Quadro 15 – Linguagem escrita e linguagem oral

C++	C+	C-	C--
	<p>A linguagem oral eu penso que é linguagem que a gente vai ta falando fazendo uma leitura uma conversa através de um dialogo eles me trazem muita coisa a gente vai dialogar bastante é uma linguagem, e a linguagem escrita é quando a gente vai fazer o registro. (Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>Eu procuro sempre dar aquele olhar assim de que a linguagem oral é uma coisa de consenso, uma coisa básica. Tu usas por toda a tua vida a linguagem oral e a escrita é mais formal. Então a gente trabalha muito com a oralidade para poder chegar na linguagem escrita.(Júlia, Entrevista, 2011)</p>	<p>Gente, vamos cantar...como é a música do sapo? Vamos cantar pra nossa visita? [cantava e mostrava apontando no quadro as palavras da música] Michele, (observação nº 8 M)</p> <p>Diário Profª Michele: três registros de trabalho com música, além do relatado. Produção de texto coletivo. Pessoal, Olha só vamos escrever. Onde é que vive a formiga? Crianças: no formigueiro. Isso mesmo! Olhem bem a gente diz FURMIGA, mas a gente escreve com o ó [escreve no quadro e lê]. O que ela come? Crianças [falam todas ao mesmo tempo]. Ta, vamos ver não consigo ouvir. Tu [referindo-se a um aluno] aluno: — come folhas. —Muito bem [escreve no quadro]. — e o que mais ela come [chamando uma aluna] — come doce. — Qual o nome da formiga? [vários alunos falam ao mesmo tempo. Ela anota vários nomes ao lado no quadro e vota com os alunos. Eles escolhem o nome Xuxu]</p> <p>Texto coletivo: A formiga /A formiga vive no formigueiro. /Ela come folhas e doces./O nome da formiga é Xuxu. (Michele, observação nº 11 M)</p>	<p>Ah eu mostro pra eles, eu conto, eu mostro que na parte escrita é de um jeito e que na parte oral é de outro. As expressões né a gente fala as expressões, mas na escrita a gente usa só com sinal de pontuação, uma coisa só expressa o sentimento, sendo que na verdade quando a gente vai escrever a gente põe com sinal e quando a gente ta falando a gente expressa o sentimento. (Michele, Entrevista, 2011)</p>

### Quadro 16 – Expressão oral e linguagem escrita

C++	C+	C-	C--
<p>A língua portuguesa é uma língua muito difícil de ser falada, por exemplo tu vai explicar pra uma criança que “boneca” na sílaba “ne” tu lê “é” mas não tem acento, eu acho bem complicado isso daí (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>Vamos completar [com a sílaba que falta]...eu vou falar...olhem, prestem atenção...CA-BI-DE [pronunciando vagorosamente as sílabas e reforçando o som da letra E na sílaba final] Eleonora, (observação nº 6 E)</p> <p>Às vezes aquilo que ta na linguagem oral não é a mesma coisa que está na linguagem escrita. Tem coisas até na parte da gramática que são diferentes. (Michele, Entrevista, 2011)</p>	<p>A questão é que algumas crianças vem de uma família que a linguagem é, por exemplo “arroi” e não dizem “arroz” e na hora de escrever, eles falam de uma maneira e na escrita é de outra, até a gente mesmo fala, por exemplo “ta” e o correto é “está”.Tem esse conflito ai na maneira que se fala e na maneira que se escreve. (Eleonora , Entrevista, 2011)</p> <p>No caderno das professoras Alice e Michele há o registro de três e quatro atividades com música, respectivamente. As músicas foram dadas para as crianças em cópia xérox.</p> <p>21/05 – alfabeto com música - Vamos cantar? Música da borboletinha – pinte as figuras cujos nomes começam com a letra B (bola, pena, boné, banana, bigode, cabana) não há referência no caderno de exploração da letra da música (Diário Alice, 2010)</p> <p>07/06 – folha música capelinha de melão – circular a letra C na música (Diário Alice, 2010)</p> <p>21/06 – Ciências – música – cabeça, ombro, joelho e pé (Diário Alice, 2010)</p>		

Os quadros acima sistematizam a classificação entre a teoria da alfabetização construtivista e as práticas pedagógicas das professoras investigadas no que diz respeito aos aspectos vinculados à linguagem oral. Isto é, mostram o grau de aproximação ou distanciamento dos discursos e das práticas das professoras em relação ao que diz a psicogênese sobre a linguagem oral.

O discurso das professoras acerca das diferenças entre a língua oral e a língua escrita é relativamente condizente com o que a teoria da alfabetização construtivista advoga. Contudo, esse conteúdo é recontextualizado de forma diferente e distanciada do campo pedagógico oficial pelas professoras investigadas.

Pelos dados acima, há uma classificação forte que mostra que as professoras entendem que primeiro é necessário melhorar a expressão oral para após desenvolver a linguagem escrita, isto é, a prática pedagógica está afastada do que diz a psicogênese. Por outro lado, há uma preponderância de classificação fraca no que diz respeito ao entendimento de que a linguagem escrita não é a simples tradução da linguagem oral, isto é, as práticas pedagógicas buscam estabelecer relações entre grafemas e fonemas.

A partir das observações<sup>23</sup> realizadas, é possível perceber que somente a professora Michele procura estabelecer as diferenças entre o oral e o escrito, explicitando-as para as crianças. Aproveita momentos de escrita e de leitura para chamar a atenção dos alunos para as diferenças. Além destes momentos de estabelecimento de relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, observei que havia na prática desta professora muitos momentos de diálogo. No caderno da professora Michele há trinta registros de uma atividade denominada Hora da novidade. Entre estes registros, 10 são denominados como “conversa sobre”. Presenciei alguns destes momentos. Nestes espaços organizados pela professora o objetivo era que os alunos relatassem fatos do cotidiano, contando, por exemplo, o que fizeram no final de semana.

Já a professora Eleonora ainda tem uma concepção de que a escrita depende da fala e é necessário falar certo para escrever correto. Na atividade observada e relatada no quadro de classificação acima, a professora solicita, ao preencherem com a sílaba que falta na palavra, que percebam como se pronuncia, sem destacar aos alunos que a vogal final desta palavra tem som /i/ e não /e/ como

---

<sup>23</sup> O resumo das observações das aulas das professoras está no Apêndice F.

ela enfatiza. Essa prática da professora desvaloriza tanto a sua forma de falar quanto a dos alunos, uma vez que nenhum deles pronuncia a palavra como é procedida a leitura. Ferreiro (2004) sustenta que para que o sistema de escrita seja compreendido é necessário que haja um primeiro nível de reflexão sobre a língua em função da aquisição da linguagem oral ser adquirida dentro de um contexto mais amplo de comunicação. Assim, chamar a atenção para essas semelhanças e diferenças entre as duas linguagens é uma das possibilidades apresentadas pela teoria da alfabetização construtivista para contribuir com as crianças no processo de aquisição da linguagem escrita.

Nas observações realizadas na sala de aula das professoras Júlia e Alice não presenciei nenhum momento de reflexão sobre as diferenças entre a língua oral e a língua escrita destacada por elas nas entrevistas. As práticas destas professoras indicaram poucos momentos de produção escrita e de atividades que possibilitassem essa relação.

Refletir sobre o uso da música na alfabetização é bastante interessante. Esta é uma prática bastante difundida nas práticas alfabetizadoras que buscam estabelecer as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A música é um texto memorizado que a criança entoa, sabe de cor e, por isso, teria mais facilidade para relacionar uma linguagem e outra. Contudo, o que é necessário enfatizar para as crianças são os aspectos relacionados à segmentação, que na linguagem oral são bastante tênues, às vezes imperceptíveis. Para Ferreiro (2004), a ajuda de um adulto que domina ambas as linguagens é importante neste processo para conduzir a criança à compreensão de que “aquilo que dizemos é passível de ser analisado em partes e que essas partes podem ser comparadas entre si, ordenadas e reordenadas, classificadas como semelhantes ou diferentes” (*Idem*, p. 29).

De maneira bastante distanciada com o que propõe a teoria da alfabetização construtivista, as atividades solicitadas a partir da música, isto é, do texto de domínio oral, resumem-se a exploração das letras das palavras. Como nos ensinou Ferreiro (1993, 2003, 2004) a consciência das partes que compõem uma palavra pode ser considerada como parte de um processo evolutivo da aquisição da escrita. Exigir da criança a compreensão da análise da letra quando ainda, em função de seu nível evolutivo, tem competência para realizar a análise da totalidade da palavra

é uma forma um tanto equivocada de supor o trabalho com a consciência fonológica.

Assim, fica patente no primeiro quadro que há uma tendência a uma fraca classificação em relação ao entendimento de que a linguagem escrita não é a simples tradução da linguagem oral, isto é, que a prática das professoras se assemelha ao que pressupõe o construtivismo. Por outro lado, há uma forte classificação no que diz respeito à necessidade de romper com a tradição na qual se supõe que primeiro é necessário melhorar a expressão oral para somente após desenvolver a linguagem escrita. Isto significa que, neste aspecto, a prática das professoras se distancia dos pressupostos construtivistas.

A seguir apresento a continuidade da análise referente ao segundo indicador.

### **5.1.2 Classificação do indicador língua escrita em contexto de uso e experimentação**

Para analisarmos o processo de recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista no que diz respeito à linguagem escrita, precisamos retomar dois aspectos fundamentais apresentados anteriormente. O primeiro diz respeito ao fato de que a criança precisa usar a leitura e a escrita sem correr o risco de ser julgada por não estar lendo ou escrevendo corretamente. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que a linguagem escrita requer que se trabalhe nas classes de alfabetização, desde o início, com textos completos, a exemplo do que ocorre nas interações recorrentes na cultura escrita em que as práticas ocorrem de forma contextualizada, tendo claro para quem e o que escrever. O mesmo ocorre em relação à leitura. Dentro de um contexto sempre saberíamos quem é o leitor, ou o ouvinte e/ou interlocutor.

Mantendo o mesmo procedimento de exposição dos dados e análise elaborado para o primeiro indicador, apresento nesta seção dois quadros, um para cada aspecto mencionado no parágrafo anterior, posicionando os dados segundo a escala de análise apresentada no início do capítulo. Após cada quadro desenvolvo a análise dos dados.

### Quadro 17 – Necessidade do uso da leitura e da escrita

C++	C+	C-	C--
<p>Trabalho com escrita? Eu acho que a partir de junho no 1º ano é mais ou menos. Textos coletivos, é claro. (Michele, Entrevista, 2011)</p> <p>Nessa turma [começou a fazer escrita espontânea] em junho. Antes disso não? —Com poucos, uns quatro alunos porque quando vieram esses quatro alunos que vieram pra mim eles vieram já do pré e eles já estavam bem, super bem assim, na linguagem tudo, e ai eu fui vendo que eu não podia deixar que eles ficassem sem porque eles vieram com muita vontade de aprender (Alice, Entrevista, 2011).</p> <p>Depende das turmas, mas geralmente o vocabulário é pequeno, então é boa, bonita, até tu ir trabalhando com procura, por exemplo se tem uma figura vamos ver o que tem mais escrito, para eles irem observando, soltando a imaginação e escrevendo Nesse primeiro período eu comecei dando cenas para eles ordenarem os fatos, no segundo período, trimestre, ai sim eu já peço para eles escreverem frases (Eleonora, Entrevista, 2011).</p>	<p>Eu penso assim que eles aprendem a ler e a escrever quando eles são motivados e quando têm além de motivação atividades diferentes eles têm vontade de escrever. mas assim as gurias dizem assim tem uma hora que vai despertar eu não sei te dizer assim certo como, mas eu vejo assim quando eles estão motivados, tem atividades diferenciadas é bem mais (Alice, Entrevista, 2010).</p> <p>Eu acho que elas vão indo. Elas começam, elas têm curiosidade ai tem o visual, elas olham o alfabeto, elas vão olhando, que letra é essa professora, ai tu vai apresentando, tu vai relembando, eu acho que é assim com a prática e eu acho que já vem com alguma noção porque hoje em dia tem muita coisa em revista em coisa, então eles olham o nome do ônibus (...) a alfabetização é uma coisa muito assim, que eles vão assimilando conforme a prática, o dia a dia assim na aula eles vão vendo, as vezes alguém traz uma garrafinha ali começa com f né professora, essa é uma coisa muito assim prática, dinâmica, que eu acredito, eu nem acredito, eu tenho certeza que eles não são alfabetizados só na hora que eu mostrei a letrinha, não eles são</p>	<p>Esses textos que eu faço com ele coletivos é o que eu faço mais. Porque eles assim de formar, até alguma coisa eles já formam, uma frase alguma coisa, então eu vou indo aos pouquinhos eu não entro em (??), esse mesmo da festa[referindo-se ao texto coletivo] que eu fiz com eles foi bem legal “Ontem comemoramos o dia da criança, fizemos pintura, cantamos música, andamos de carrinho e pulamos na cama elástica, foi uma tarde bem legal”. Coisas simples que eles fizeram, mas que a gente entra na produção com eles. (Michele, Entrevista, 2011)</p> <p>Ah eu vou trabalhando, <b>mostrando</b> pra eles palavras, deixando eles escreverem palavras, irem se acostumando com a escrita. Apresentando palavras, lendo textos, histórias hora do conto, notícias encartes, recados, com várias formas de leitura (Michele, Entrevista, 2011).</p> <p>O que eu acho que eu não fazia e que eu comecei a tentar depois da faculdade, aos pouquinhos, né a gente vai fazendo foi trabalhar com a questão dos temas, sempre trabalhar com temas até com os alunos da noite, sempre com um</p>	<p>Eu acho importante deixar eles escreverem por mais diferenciada que seja a escrita de um e de outro. (Júlia, 2011)</p> <p>Lendo e escrevendo. Complicado a gente falar, mas é lendo e escrevendo, não tem outra maneira se não manuseando, se não perguntando, eu acredito que seja assim. As práticas de leitura e escrita são permanentes (Júlia, 2010).</p>

<p>Eu não peço para eles escreverem, eu até converso sobre as idéias deles e aí eu monto um texto a partir das idéias deles, digamos alguma coisa que aconteceu, se eu contei uma história, “vamos lembrar o que aconteceu na história?”, aí eu escrevo o texto e eles copiam, mas não numa produção espontânea ainda (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>E o que as crianças escrevem? Geralmente é o nome. O nome, palavras soltas, nome de pais, nome de objetos da sala de aula (Júlia, Entrevista, 2010)</p> <p>Exercícios de psicomotricidade ou percepção visual Cobrir os pontilhados dos nomes de cada figura e em seguida escrever o nome de cada uma delas (novelo, sapo, peteca, casa, barata, faca, asa, janela, cavalo, boca, boneca e camisa) (Diário Júlia, 2010) Cobrir pontilhados (da letra A a letra M e ilustração de figuras que começam com a letra trabalhada) (Diário Júlia, 2010) Trabalhando os números: Cobrir pontilhados do número 0 ao número 4 (Diário Júlia, 2010) Registro de 6 jogos dos 7 erros (desenho Cebolinha, desenho cebolinha, Mônica e Cascão, desenho referente a primavera, desenho referente a higiene, Mônica e Cebolinha, Cebolinha e o Louco (Diário Júlia, 2010).</p>	<p>alfabetizados durante todo o tempo, até na hora de uma brincadeira eles já estão trabalhando a memorização (Michele, 2010).</p> <p>Eu acho assim eu sei que assim através desse método silábico se eu vou dar eu apresento a família silábica, eu sei que não necessita nada disso eu sei por que através do meu filho ele se alfabetizou e não foi dando sílabas, foi lendo, foi manuseando, foi mexendo. Então assim eu acho que a criança vai, é claro que é importante tu apresentar a letra a, b, eles sabem disso, mas eu acho assim que (???) pipocando sílabas assim conforme a maneira, conforme o tempo que tu vai trabalhando, pegando ali dando conta aha então é essa letra junto com a outra dá tal som, acho que é mais ou menos assim, ela vai levantando hipóteses (Eleonora, 2010)</p>	<p>tema. Se eu vou trabalhar uma letra é sempre com um tema gerador, com os adultos eu sempre trabalho com isso. Quando começa o alfabeto já dá o V de vida, entro na questão da vida o que é a vida, o L de luta, que lutas eles tem e dali eu entro...isso que eu aprendi na faculdade eu acho que foi uma das coisas mais importantes (Michele, Entrevista, 2010)</p> <p>Caderno da professora Alice: há 8 registros de atividades que envolvem o nome dos alunos entre os dias 02 de março e 29 de março. As atividades registradas envolvem confecção de crachás, identificar seu nome e de colegas, pontilhar, pintar o nome, pesquisa para casa sobre a história do nome, escrita (cópia) dos nomes dos colegas em uma lista, além de atividades envolvendo a identificação da letra do nome através de pintura da letra (Caderno Alice)</p> <p>Caderno da professora Júlia - Escrever o nome e a data (16 ocorrências entre os dias 2 de março ao dia 06/10). As atividades registradas relativas ao nome próprio dos alunos envolviam a identificação da letra inicial do nome. A atividade mais solicitada foi pintar as letras do nome. (Diário Júlia)</p> <p>Caderno da professora Michele- as atividades envolvendo o nome dos alunos foram realizadas no mês de março. Há 3 registros envolvendo o</p>	
--	---	--	--

<p>Cobrir pontilhados do número 5 ao número 10 (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Trabalhando a coordenação motora: Cobrir os pontilhados seguindo as setas (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Completar o desenho cobrindo os pontilhados, após colar algodão nas nuvens e pintar o mar com tinta azul (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Trabalhando a letra B: Completar os pontilhados (palavra bola) e pintar o desenho (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Ligar os números a quantidade correspondente, continhas de adição, contornar os pontilhados dos números e após pintar (1, 6, 5, 8, 3, 9, 4) (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Trabalhando o alfabeto: Cobrir os pontilhados com as letras iniciais dos desenhos, até a letra M (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Trabalhando o alfabeto: Cobrir os pontilhados com as letras iniciais dos desenhos (da letra N até a letra Z, incluindo K, W e Y) (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Trabalhando os números: Ligar os pontos do número 1 ao número 16 (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Ligar os pontos (trabalhando o alfabeto e os números até 20) (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Sílaba CA e número: Ligar os pontos até o número 60, formando um Cachorro (Diário Júlia, 2010)</p> <p>— Ligar os pontos e formar um desenho, até o número 88 (Diário Júlia, 2010)</p> <p>Há ainda o registro de dez</p>		<p>nome dos alunos. Confecção de crachás (primeiro dia de aula). Entrevista da história do nome e ler o alfabeto e pintar as letras do seu nome. (Diário Michele)</p>	
---	--	---	--

<p>atividades cujo nome é labirinto (Diário Júlia, 2010).</p> <p>24 registros de exercícios de psicomotricidade no caderno da professora Alice:</p> <p>03/03- Período preparatório – preencher tracejados (Diário Alice, 2010)</p> <p>05/03 – ajude a abelha a chegar até as flores (PP) (Diário Alice, 2010)</p> <p>12/03 – cobrir pontilhados e pintar desenho (Diário Alice, 2010)</p> <p>15/03 – coordenação motora – cobrir pontilhados (Diário Alice, 2010)</p> <p>17/03 – conteúdo percepção motora – ligar os rostos de palhaços parecidos e completar o que falta no rosto de uns bonequinhos (Diário Alice, 2010).</p> <p>24/03 – circular figuras que tenham o mesmo tamanho. Ajudar o coelhinho a chegar na toca – ligar pontilhados (Diário Alice, 2010).</p> <p>26/03 – Pintura de Páscoa – coordenação motora – completar o cocar de cada índio, completar os traços da bola (Diário Alice, 2010)</p> <p>27/03 – coordenação motora – completar os círculos e pintar (pontilhados nas asas de 4 borboletas e mais uma frutas abaixo na folha) (Diário Alice, 2010)</p> <p>30/03 – Matemática – conjuntos e numerais – cobrir pontilhados/completar os desenhos seguindo o modelo( faltam partes nos desenhos e as cças devem completar) (Diário Alice, 2010)</p>			
---	--	--	--

<p>31/03 – enche a linha numerais – cubra e desenhe mais bolhas de sabão – colora o desenho (Diário Alice, 2010)</p> <p>06/4 – Pinta da mesma cor as formas (geométricas) que são iguais (Diário Alice, 2010)</p> <p>07/04- Pontilhado dos numerais – cubra os pontilhados seguindo as setas (nº 0) – recorta e cola – seres vivos e não vivos – 1 animal, uma pessoa, 1 meio de transporte, 1 objeto (Diário Alice, 2010)</p> <p>09/04 – ligar os pontilhados seguindo as flechas – ligar o número a quantidade correspondente. Encontrar e pintar todos os triângulos (Diário Alice, 2010)</p> <p>13/04 – ligue os pontilhados seguindo as flechas (Diário Alice, 2010)</p> <p>20/05 – ligue os pontilhados seguindo as flechas (nº6) – copie igual ao exemplo – ligue as figuras que se relacionam</p> <p>23/04 - ligue os pontilhados seguindo as flechas (nº7) – copie igual ao exemplo – circule os conjuntos e conte das figuras de cada um (Diário Alice, 2010)</p> <p>28/04 – ligue os pontilhados seguindo as flechas (nº8) – pinta somente o número 8 no telefone – vamos fazer o tracejado dos números (tema – 1 a 10) (Diário Alice, 2010)</p> <p>30/04 - ligue os pontilhados seguindo as flechas (nº9) (Diário Alice, 2010)</p>			
--	--	--	--

<p>21/05 – observação - jogo dos sete erros (Diário Alice, 2010)</p> <p>29/05 – encontre 7 diferenças nos desenhos abaixo (Diário Alice, 2010)</p> <p>22/10 – jogo dos 5 erros (Diário Alice, 2010)</p> <p>20/10 – observe a cena e faça o que se pede: pinte a criança que está longe da árvore, circule a criança que está atrás da árvore,... (Diário Alice, 2010)</p> <p>23/08 – pinte e monte. Corte seguindo o pontilhado e divirta-se. Observe cada varalzinho e responda: quantas são as camisetas? Quantas são os calções? Há mais camisetas ou calções? (Diário Alice, 2010)</p> <p>18/06 – observação, memorização, matemática: numerais folha: que parque lindo1Vamos contar as figuras que aparece nele. Colocar o numero ao lado da folha, ao lado do desenho (Diário Alice, 2010)</p> <p>17/10 – ajude ao gauchinho a chegar até o gauchão ( labirinto) – ligue os pontos – ajude o gauchinho a descobrir qual é a figura.- pintura de um desenho em uma folha ofício. (Diário Alice, 2010)</p> <p>29 – exercícios de psicomotricidade no caderno da Professora Michele</p> <p>10/03/10 Unir pontinhos e pintar o palhaço (Diário Michele, 2010)</p> <p>17/03/10 Folha: Unir os pontos colando lã colorida indicando o caminho para o peixinho e fazer como no modelo, preenchendo os</p>			
--	--	--	--

<p>tracejados das figuras e pintando-as. (Diário Michele, 2010)</p> <p>30/03/10 Folhas: Folha 1: unir os pontos e pintar o coelho e folha 2: Encontrar ovinhos de páscoa escondidos. (Diário Michele, 2010)</p> <p>05/04/10 Introdução da vogal (A): Folha: cobrir os pontilhados da letra (A) e no espaço determinado desenhar figuras que comecem com a letra (A). (Diário Michele, 2010)</p> <p>26/04/10 - Introdução da letra (E): cobrir os pontilhados da letra (E) Folha: encher a linha das letras (A) (Diário Michele, 2010)</p> <p>28/04/10 - Folha: cobrir pontilhados da letra (O), (Diário Michele, 2010)</p> <p>20/05/10 Cobrir os pontilhados e copiar as letras com capricho (letras cursivas, minúscula e maiúscula). (Diário Michele, 2010)</p> <p>26/05/10 Ligar os pontilhados seguindo as flechas, copiar conforme o exemplo (Diário Michele, 2010)</p> <p>23/06/10 Folha: os números explicação e introdução ligar pontilhados e copiar igual o exemplo (Diário Michele, 2010)</p> <p>30/06/10 Folha: unir pontinhos e copiar igual o exemplo (Diário Michele, 2010)</p> <p>10/08/10 Folha: cobrir os pontilhados da letra(H) (cursiva, bastão, maiúscula e minúscula) (Diário Michele, 2010)</p>			
---	--	--	--

As respostas das professoras sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever são bastante significativas. Elas salientam a importância da motivação e da curiosidade. Contudo, deixam muito vago o processo pelo qual as crianças constroem conhecimento, em especial no que tange ao trabalho sistemático com leitura e escrita diária pelas crianças a fim de possibilitar que eles se apropriem do sistema de escrita alfabético.

As afirmações das professoras que constam na coluna C++ revelam o distanciamento entre a teoria da psicogênese e a prática pedagógica. As duas professoras não iniciam as atividades de escrita quando começam o ano letivo. Escrever é uma atividade que somente é solicitada, possivelmente, depois que as crianças já receberam as informações acerca do sistema de escrita. Está presente a ideia de que primeiro é preciso que eles aprendam as letras e as palavras para depois escreverem. Nesse sentido, a escrita de palavras, sem a necessidade de um modelo não é uma prática comum nas classes de alfabetização observadas.

Quando as crianças começam a construção da língua escrita, um dos modelos mais importantes que lhes permite refletir sobre algumas das características da escrita é o nome próprio. O nome é uma palavra muito familiar para as crianças e proporciona aprendizagens bastante significativas. Um dos motivos para que isso ocorra é o fato de o nome ser uma escrita estável, que mantém suas características independentemente do contexto em que apareça e as crianças podem reconhecê-lo de maneira relativamente fácil. Na medida em que vão reconhecendo a relação que existe entre a letra inicial de seu nome e o som inicial já podem estabelecer relações similares com outros nomes e outras palavras. Além disso, podem estabelecer comparações entre as características gráficas de seu nome e outras palavras. O nome da criança é um modelo que lhes permitirá confrontar as diferentes hipóteses que vão manipulando em seu processo de aprendizagem. Para as crianças, a exemplo dos alunos das professoras investigadas, o nome pode servir como um abecedário. Há uma quantidade enorme de letras entre os nomes para serem analisadas. O fato do nome ser carregado de significado faz com as crianças ponham mais atenção nas letras de seu nome também porque as consideram próprias (FERREIRO, s/d; TEBEROSKY, 1993).

Um elemento que me chamou bastante atenção com relação ao trabalho com a língua escrita e a relação com a psicogênese da linguagem escrita foi a forma como trabalharam com o nome próprio dos alunos, ou seja, a falta de sequência

dada a esta atividade de extrema importância no processo de alfabetização. Todas as professoras, com exceção da Eleonora, realizaram atividades com os nomes dos alunos, julgando ser importante o trabalho com este texto nas classes de alfabetização.

Na turma da professora Michele tive a oportunidade de participar de vários momentos de entrega do crachá. Essa foi a única atividade envolvendo o nome presenciada, embora no caderno de planejamento constem três atividades, como é possível verificar na descrição do quadro C-. Com relação às demais professoras a quantidade de registros foi a seguinte: somente oito no caderno da professora Alice, três no caderno da Michele. Já a professora Júlia foi a que mais trabalhou com os nomes, pois solicitava aos alunos que completassem diariamente a frase: “Meu nome é...”.

Diante dos dados da pesquisa indaguei: o que determina que um conhecimento seja considerado aprendido? Pude observar em diferentes momentos das observações que ao final do ano letivo ainda havia crianças que não escreviam seu nome.

Uma outra prática bastante comum nas salas de aula observadas é o pontilhado de letras. Os exercícios de psicomotricidade ou percepção visual tem um papel de destaque nas práticas de três professoras de primeiro ano observadas. No caderno da professora Júlia a prática de atividades que envolvem pontilhados são bastante frequentes e são atividades que as crianças parecem gostar, pois há bastante desenho para pintar. Nas observações presenciei atividades dessa natureza e percebi que as crianças demoravam bastante tempo realizando estas atividades. O tempo na sala de aula é dedicado a atividades que não ajudam as crianças a refletirem sobre a língua escrita. Presenciei situações em que algumas crianças das turmas observadas sequer sabiam qual o nome da letra que estavam pontilhando.

Essas são práticas que caracterizam vinculações aos métodos tradicionais. Ao mesmo tempo não reproduzem nem o método e tampouco a teoria da alfabetização construtivista. São práticas recontextualizadas que levam em conta diversos elementos, possivelmente trazidos pela professoras como herança dos modelos de aprendizagem que tiveram. A crítica a essas práticas que centram as atividades em exercícios de psicomotricidade e que ignoram a existência da

linguagem escrita de forma contextualizada foi alvo de inúmeras críticas feitas por Ferreiro e Teberosky (1999), e Ferreiro (1985, 1990, 1993).

Concluída a discussão dos dados referente ao primeiro aspecto deste indicador, apresento a seguir o segundo quadro e, posteriormente, sua análise.

### Quadro 18 - Linguagem escrita e textos completos

C++	C+	C-	C--
<p>Eu trabalho com as sílabas, família silábica (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>Como tu trabalhas com a leitura? Lendo. Leio pra eles, peço que eles façam pseudo-leituras para mim no primeiro ano e no segundo ano eu já exijo um pouquinho mais (Júlia, 2011)</p> <p>Que tipo de texto tu lê pra eles? Livro de história, notícia muito pouco. Não gosto de trabalhar com notícias. Música, reescrita, alguns textos espontâneos que eles constroem em grupo e a gente reescreve e coloca no mural. (Júlia, Entrevista, 2011)</p> <p>[Em resposta a pergunta: E como é que tu trabalhas com a escrita das crianças?]</p> <p>Eles fazem a escrita de acordo com a rotina, através da rotina, toda a rotina que eu tenho diariamente eles fazem essa escrita no caderno e eu vou trabalhando sempre conforme eu vou fazendo determinadas letras eles vão registrando que palavras que existem o que eu vou escreve se tem o nome do colega se não tem, mas o registro eu faço diariamente (Alice, Entrevista, 2011).</p>	<p>Apresentando palavras, lendo textos, histórias hora do conto, notícias encartes, recados, com várias formas de leitura (Michele, Entrevista, Entrevista, 2011)</p> <p>As vezes eu faço alguma coisa eles anotarem, escreverem, alguma coisa, mas não chego a fazer[escrita espontânea] a gente pede quando eles desenham, escrevem põe bilhete, escreve o nome deles, escreve alguma coisa a gente vai vendo dali como é que está a escrita deles. (Michele, Entrevista,2010)</p> <p>Aparecem no caderno da Profª Júlia cinco atividades de escrita que foram denominadas assim: Ordene as sílabas para escrever o nome das figuras/Complete os espaços com as letras que faltam para escrever o nome das figuras/ Escrever o nome dos desenhos. (bola, bolo, balão, bala, boia, boi, baú, balde, banana, boné, boneca e bule)/trabalhando a letra M: Copiar as palavras de acordo com a sílaba indicada, escrever o nome dos desenhos e por fim, coordenar as sílabas e formar palavras/Escreva o nome dos desenhos (peixe, abacaxi, caixa, xerife, lixa e xícara). (Diário Júlia)</p>	<p>Então quando eu vou apresentar alguma família [silábica], geralmente eu procuro alguma história que tenha a ver com aquela letra, trabalhando com aquela história, a partir daí eu vou apresentar a letra (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>Eu já usei de arrumar com caneta no caderno, mas hoje eu não utilizo mais isso, antigamente eu achava que era correto usar caneta vermelhas, agora eu já não acho mais, acho melhor mostrar pra turma todo que com aquele erro todos crescem (Eleonora, Entrevista, 2011)</p> <p>Apresentando palavras, lendo textos, histórias hora do conto, notícias encartes, recados, com várias formas de leitura (Michele, Entrevista, 2011)</p> <p>Esses textos que eu faço com ele coletivos é o que eu faço mais. Porque eles assim de formar, até alguma coisa eles já formam, uma frase alguma coisa, então eu vou indo aos pouquinhos eu não entro em (??), esse mesmo da festa que eu fiz com eles foi bem legal “ontem</p>	<p>A leitura eu trabalho diariamente, leio pra eles algo, tanto uma história, um conto uma historia, uma literatura infantil, algum gênero textual e eu faço com que eles tragam alguma coisa deixo eles também lerem do jeito deles, mas eles lêem também.</p> <p>São diferentes tipos de textos geralmente conforme a aula que eu vou dar, mas eu trago noticias de jornal, classificados, eu <b>mostro</b> diferentes tipos de textos pra eles (Alice, Entrevista, 2011).</p>

<p>E quando as crianças começam a escrever textos? Em que momento? A partir da segundo semestre, depende da turma, cada ano é um ano, mas essa turma desse ano a partir do segundo semestre. (Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>Nesse primeiro período ainda eu não peço para eles escreverem espontaneamente, eu até converso sobre as idéias deles e aí eu monto um texto a partir das idéias deles, digamos alguma coisa que aconteceu, se eu contei uma história, “vamos lembrar o que aconteceu na história?”, aí eu escrevo o texto e eles copiam, mas não numa produção espontânea ainda (Eleonora, Entrevista, 2011)</p> <p>No caderno da professora Júlia aparece o início das atividades com as letras do alfabeto no mês de março de 2010, correspondendo ao início do ano letivo. O último registro referente ao trabalho com as letras do alfabeto é no dia 19/10 , momento em que aparece o seguinte registro: — Trabalhando a letra S: Ditado recortado (recorte as fichas e cole-as no lugar adequado). — Trabalhando a letra P: Forme as palavras de acordo com os números. — Trabalhando a letra O: Caça rótulos (batom, coca-cola, omo, kybon, garoto, yopa) (Diário Júlia, 2010) Exemplificarei as atividades relativas</p>	<p>Aparecem registradas no caderno da Prof<sup>a</sup> Michele três atividades relacionadas a escrita. Escrever a letra que começa/escrever o seu nome e se desenhar/escrever palavras com a letra P. (Caderno da Michele)</p>	<p>comemoramos o dia da criança, fizemos pintura, cantamos música, andamos de carrinho e pulamos na cama elástica, foi uma tarde bem legal”. Coisas simples que eles fizeram, mas que a gente entra na produção com eles. (Michele, Entrevista, 2010)</p> <p>Texto coletivo: registros dos textos coletivos realizados pela professora Michele com a sua turma. 06/08/10 Produção textual coletiva: O sapo/O sapo mora na lagoa. /O nome do sapo é Cururu./Cururu pula muito. 26/08/10 Texto coletivo: A formiga /A formiga vive no formigueiro. /Ela come folhas e doces./O nome da formiga é Xuxu. 14/09/10 Produção textual coletiva: O pato/O nome do pato é pateta. /Pateta é muito brincalhão./Ele mora na lagoa. Oba! O pato é só alegria. 29/09/10 Texto coletivo: O rato/O rato pegou o queijo na cozinha da vovó. /Ela falou;/- Que rato comilão! 20/10/10 Produção textual: O telefone/Tiago tem um telefone. /Ele ligou para seu amigo Juvenal e falou:- Vamos jogar futebol. 27/10/10 Produção textual: A vovó/A vovó é a namorada do vovô./Ela faz bolo para seus netos. (Diário Michele, 2010)</p>	
---	--	---	--

<p>ao trabalho com o alfabeto na prática da professora Júlia a partir das atividades realizadas com a letra B — Trabalhando a letra B: Ler a palavra e desenhar. (boi, babá, bia, baú, boneca...). — Trabalhando a letra B: Recortar e colar coisas que tenham a letra B. — Trabalhando a letra B: Encher a linha com sílabas e palavras (BA, BE, BI, BO, BU, BÃO, BOA, BOI, BABÁ, OBA, BONECA, BICO). — Trabalhando a letra B: Preencher nos desenhos a sílaba que está faltando. — Escrever o nome dos desenhos. (bola, bolo, balão, bala, boia, boi, baú, balde, banana, boné, boneca e bule). Trabalhando a letra B: Completar os pontilhados (palavra bola) — Caça - palavras (bota, bala, bola, boca, boi, aba, bebê e bolo). (Diário Júlia, 2010)</p> <p>No caderno da professora Alice o trabalho com as letras do alfabeto foi proposto assim: 14/05 – complete com as vogais (folha com desenho e palavras faltando as vogais) – treinando o grupo silábico do ba-be-bi-bo-bu (desenhos com palavras faltando a primeira sílaba - completar as palavras com as sílabas que faltam - circule os elementos que começam com a letra O e pinte o que usamos como meio de transporte. 19/05 – cubra o pontilhado e copie as letras com capricho (duas folhinhas uma com b minúsculo e</p>			
--	--	--	--

<p>outra com B maiúsculo)  24/05- o alfabeto – os alunos fizeram a cópia da centopéia do alfabeto. – revisão das vogais  25/05 – palavras com B – os alunos que falam as palavras – bola, boné, banana, beijo, bico, bermuda, batata, berço, bebe, bolo, boneca, bala, balão, balde, boca, bauru, bacia, barro, barra, bigode, barraca, borboleta, boi e bóia – folha – conhecendo o grupo silábico B – junte as letras dos quadros e leia a sílaba que você formou.  26/05 – ligando o alfabeto – folha: vamos ligar as letras do alfabeto (caminhão de bombeiros) –c artaz construídos pelos alunos da consoante B (Diário Alice, 2010)</p> <p>No caderno da professora Michele o trabalho com as letras do alfabeto:  07/06/10 Apresentação e introdução da consoante (D), tema: dia, o que os alunos mais gostam de fazer durante o dia? Vamos desenhar o que conversamos? Família silábica da letra (D), pensar em outros objetos que comecem com a letra (D)  08/06/10 Revisão da letra (D)  15/06/10 Conhecendo a letra (D) revisão, Folha: Juntar sílabas e usar a sílaba (Dão) para completar as palavras  21/06/10 Hora das novidades, hora do conto na biblioteca, a história dos números, desenho da história, Folha: revisando a consoante (D).</p>			
--	--	--	--

<p>(Diário Michele, 2010)</p> <p>Trabalho com as famílias silábicas</p> <p>12/05/10 Apresentação da consoante (B)- bola - família silábica (Diário Michele, 2010)</p> <p>07/06/10 Família silábica da letra (D), (Diário Michele, 2010)</p> <p>14/06/10 - grupos silábicos do (B), (Diário Michele, 2010)</p> <p>29/06/10 Apresentação e introdução da consoante (G), história da lettrinha, família silábica, (Diário Michele, 2010)</p> <p>13/07/10 família silábica letra (J). (Diário Michele, 2010)</p> <p>25/08/10 Conhecendo o grupo silábico do (M). (Diário Michele, 2010)</p> <p>18/08/10, família silábica, (L). (Diário Michele, 2010)</p> <p>24/08/10 Apresentação e introdução a consoante (M), história da letra, família silábica, (Diário Michele, 2010)</p> <p>31/08/10 Apresentação e introdução da consoante(N), história da letra, família silábica, desenhar objetos que comecem com a letra (N). (Diário Michele, 2010)</p> <p>19/10/10 Apresentação e introdução da consoante (T), história da lettrinha, família silábica, desenhar objetos que comecem com a letra (T). (Diário Michele, 2010)</p> <p>26/10/10 Apresentação e introdução da consoante (V), história da lettrinha, família silábica, (Diário Michele, 2010)</p>			
--	--	--	--

<p>05/10/10 Apresentação e introdução da consoante (S), tema gerador: O sapo, música: O sapo não lava o pé, desenhos de objetos com a letra (S), Folha: Conhecendo o grupo silábico do (S) (Diário Michele, 2010)</p> <p>20/10/10 Produção textual: “O telefone” (pequeno texto),Folha: conhecendo o grupo silábico do (T): Junte as letras dos quadros , escreva as sílabas formadas e leia-a, (Diário Michele, 2010)</p> <p>09/11/10 Apresentação e introdução da letra (X), história da letrinha, tema gerador: Xuxa, família silábica, desenhar objetos com a letra (X). (Diário Michele, 2010)</p> <p>10/11/10 Leitura de palavras, Folha: Conhecendo o grupo silábico do (X): Formar sílabas unindo as letras, circule a sílaba (XÃO) nas palavras citadas. (Diário Michele, 2010)</p> <p>16/11/10 Apresentação e introdução da letra (Z), família silábica, desenhos de objetos com a letra (Z). (Diário Michele, 2010)</p> <p>17/11/10 Conhecendo o grupo silábico do (Z) siga a seta e ligue as letras (juntar as letras formando sílabas), circule a sílaba (ZÃO) nas palavras citadas. (Diário Michele, 2010)</p> <p>Alice: 14/05 – complete com as vogais (folha com desenho e palavras faltando as vogais) – treinando o grupo silábico do ba-be-bi-bo-bu(desenhos com palavras faltando</p>			
---	--	--	--

<p>a primeira sílaba - completar as palavras com as sílabas que faltam (Diário Alice, 2010)</p> <p>25/05 – palavras com B – os alunos que falam as palavras – bola, boné, banana, beijo, bico, bermuda, batata, berço, bebe, bolo, boneca, bala, balão, balde, boca, bauru, bacia, barro, barra, bigode, barraca, borboleta, boi e bóia – folha – conhecendo o grupo silábico B – junte as letras dos quadros e leia a sílaba que você formou (Diário Alice, 2010)</p> <p>07/06 – consoante C – Folha: vamos aprender a escrever a letra C cavalo – (desenho do cavalo a esquerda, as letras em maiúsculas e minúsculas a direita, e abaixo, encher linhas e pontilhados) – palavras com a letra C, faladas pelos alunos – (carro, carla, casa, cachorro, cara, carne, caracol, caminhão, caneta, caderno, cadeira, carteira, carmen, cavalo, cama, carreta, claro, carvão, cabo, cereja, CD, cabelo, careca, caneca, Cláudio, caco.) é interessante perceber que apenas 3 palavras não começavam com a sílaba CA. – escreve a letra inicial de cada desenho – completar pontilhados. As palavras que as crianças ditaram não foram retomadas. (Diário Alice, 2010)</p> <p>08/06 – família silábica do c – folha: conhecendo o grupo silábico do c – escreva as sílabas (Diário Alice, 2010)</p> <p>09/06- consoante C folha: sílabas</p>			
---	--	--	--

<p>correspondentes –ligue as sílabas correspondentes (Diário Alice, 2010)</p> <p>22/06 – consoante D – folha: escreva as sílabas formadas – palavras que começam com D dedo, dado, dente, diheiro, desodorante, disco, doce, DVD, Douglas, Daniela, Denise e dez (Diário Alice, 2010)</p> <p>09/08- Varal- circular as sílabas com M das palavras. Conhecendo o grupo silábico do M – escreva as sílabas formadas. Já comeceil (juntar a letra M com as vogais e escrever) (Diário Alice, 2010)</p> <p>11/08 – palavras com a letra N: navio, Natália, natal, nome, nariz, nada, ninho, nenê, nata, nataniel, nicoli, nilton, noite, número – conhecendo o grupo silábico do N – Escreva as sílabas formadas (juntas o n com as vogais) (Diário Alice, 2010)</p> <p>16/08 – Varal: consoante P: folha: conhecendo o grupo silábico do P. escreva as sílabas formadas (juntar letra com vogais)</p> <p>27/08 – palavras com a letra R: rato, roda, ratoeira, régua, rádio, rua, ralo, rosa, rio, repolho, rês, retângulo, risoto, risada. Varal consoante R – conhecendo o grupo silábico. Junte o R às vogais e forme sílabas.</p> <p>1º/09 – palavras (os alunos que me falam): água, bola, cereja, dedo, elefante, feijão, galinha, hora, índio, rato, keven, lata, massa, navio, ovo, pipoca, quero, rato, sapo, tomate, urso, varal, Wesley, xuxa, yasmin, zazá. completar as palavras com as</p>			
---	--	--	--

<p>letras que faltam consultando em um conjunto acima na folha.liga cada palavra a sua letra inicial completa as palavras observando o modelo.</p> <p>08/09 - Conhecendo o grupo silábico do S – ligue as letras dos quadros e leia as sílabas. Junte as letras e, depois, complete o nome da ave com a sílaba formada. Faisão.</p> <p>21/09 –Conhecendo o grupo silábico T – Junte as letras dos quadros, escreva a sílaba formada e leia-a. juntar T com as vogais.</p> <p>27/09 – Consoante V – palavras com a letra V- faladas pelos alunos: vidro, vaca, vento, venda, vela, vassoura, voar, vaso, vovó, vovô, vida, vivo, viva, viu, vermelho, verde, vídeo.</p> <p>Conhecendo o grupo silábico do V – Ligue a consoante V às vogais e escreva as sílabas formadas</p> <p>29/09 – palavras com a letra X – xícara, xuxa, xerife, xale, xarope, xadrez, xampu. Conhecendo o grupo silábico do X. Forme as sílabas. Juntando X com as vogais.</p> <p>18/10 – B – Banana Completar as palavras com as sílabas que falta. Copiar as palavras da atividade anterior</p> <p>26/10 – completa as palavras com as sílabas que falta, depois copiar as palavras ao lado. (Diário Alice, 2010)</p>			
--	--	--	--

Quando analisei o trabalho com a linguagem oral apareceu uma prática bastante comum no cotidiano da professora Michele: a escrita coletiva de textos. É inegável que é muito importante para os alunos a vivência de situações em que um adulto, que domina o sistema de escrita, realiza com eles uma atividade de escrita. Escrever é uma atividade que exige, pelo menos, a organização do que será escrito e a quem se destina a escritura. O texto escrito coletivamente pela turma da professora Michele apresentado na coluna C-- demonstra a importância do contexto no processo de construção da linguagem escrita. Essa prática foi desenvolvida pela professora seis vezes no período de 14 de setembro de 2010 a quatro de novembro de 2011, conforme consta em seu Diário de planejamento. O texto produzido pelos alunos foi resultado de um passeio realizado com as crianças no dia anterior. Ele serviu de mote para registrar as memórias da turma em relação ao que haviam feito, do que haviam brincado. A escrita de textos coletivos não pressupunha que posteriormente ele seria explorado em unidades menores da língua.

A professora Michele foi a que mais produziu textos coletivos com a sua turma. Foram sete textos entre os dias 14 de setembro e 4 de novembro. Contudo, como podemos observar na coluna C-, a estrutura dos textos é muito próxima de textos de cartilhas, com frases diretas e sem conexão umas com as outras. Na maioria das vezes era solicitado que os alunos copiassem do quadro os textos produzidos. Eles ficavam bastante tempo realizando esta atividade.

Os dados apresentados na coluna C++, a que apresenta maior distanciamento entre as práticas, nos fazem refletir sobre o trabalho com a língua escrita nas salas de aula das professoras observadas. As práticas acabam controlando a expressão escrita por não destinarem espaço no planejamento para que as crianças pensem sobre a língua escrita através de atividades de leitura e de escrita. As atividades caracterizam-se pela repetição. São os mesmos modelos de exercícios para as diferentes letras trabalhadas.

Como sabemos, a psicogênese da língua escrita não propõe aos professores nenhum tipo de indicativo que determine o uso ou não das famílias silábicas no processo de alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) fazem na introdução do *Psicogênese da língua escrita* várias críticas aos métodos de alfabetização tradicionais por tratarem a linguagem escrita como se ela somente existisse dentro da escola, sem proporcionar aos alunos os usos da leitura e da escrita em

contextos funcionais. No processo de alfabetização não há como prescindir das sílabas, mas esta necessidade deverá surgir a partir do uso da leitura e da escrita na sala de aula e não da apresentação para a criança de uma unidade muitas vezes ainda não analisável pela criança em função do critério da quantidade mínima de letras que a criança cria como hipótese para definir que algo possa ser lido (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A língua escrita aparece na sala de aula, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, como podemos observar no quadro nas colunas C++ e C+, apresentando um distanciamento bastante considerável no que se refere a relação entre as práticas realizadas e o discurso do campo primário da psicogênese.

As professoras Júlia e Michele foram as únicas professoras que mantiveram ao longo do ano uma frequência de visitas à biblioteca, semanalmente. No dia reservado uma professora, responsável pelo setor, realizava a hora do conto com os alunos. É importante verificar o uso da biblioteca, pois a escola não pode funcionar como se “os livros e as bibliotecas não existissem, em uma época na qual já estamos colocando em dúvida nossa própria idéia de livro e de biblioteca” (FERREIRO, 2001, p.106). Além da frequência a biblioteca, os alunos também retiravam livros para lerem em casa. Delia Lerner, em um debate com professores de alfabetização da América Latina (FERREIRO, 1990, p. 42-43), nos ajuda a pensar na importância da relação entre o uso da biblioteca e a qualidade da alfabetização quando afirma que:

o critério fundamental para avaliar a qualidade da alfabetização é o grau de autonomia que as crianças vão adquirindo em sua atividade como leitores e como "escritores". A autonomia progressiva que as crianças vão conquistando reflete-se em sinais muito concretos: a frequência com que retiram os livros da biblioteca, em que medida os compartilham com sua família (...).

Continuando as reflexões acerca do espaço da leitura e da escrita na escola, destaco a presença de livros na sala de aula. Em 2010 o MEC enviou para as salas de aula de primeiro e segundo anos do ensino fundamental um conjunto de livros de literatura infantil, que abordam temáticas das áreas do conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais (Ciências, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Arte). Os livros foram organizados em seis acervos<sup>24</sup> contemplando

---

<sup>24</sup> Tendo em vista essas alterações estabelecidas para o PNLD 2010, este Ministério distribuiu às salas de aula do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental acervos formados por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. Sua função é a de oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento

as seis áreas do conhecimento que deverão ser desenvolvidas nas turmas. Os livros foram destinados para fazer parte da biblioteca da sala de aula das turmas em fase de alfabetização. Nas salas de aula observadas, com exceção da professora Eleonora que é do segundo ano, os livros ficam disponíveis para os alunos manusearem e são muitas vezes utilizados pelos alunos momentos depois que terminam de realizar determinadas atividades. Os alunos que demoram mais para fazer suas tarefas tem pouco convívio com os livros, como demonstram os dados das observações, fortemente enquadrados na coluna da direita do quadro.

Há uma predominância de uma classificação forte neste indicador, apesar de aparecem práticas que se aproximam do construtivismo. Existe, portanto, uma recontextualização que se distancia do discurso pedagógico da alfabetização construtivista no que diz respeito a linguagem escrita. A seguir passo a análise do terceiro indicador.

### **5.1.3 Classificação do indicador sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita**

O processo de recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista no que diz respeito a sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita pode ser compreendido em dois aspectos. Para cada um deles apresento um quadro de classificação. O primeiro diz respeito ao entendimento de que a sala de aula como espaço de interação significa que ela deve ser tomada pela possibilidade de exploração de textos e pela produção escrita. Trata-se da criação de um ambiente alfabetizador. O segundo trata da organização da sala de forma que possibilite aos alunos conviverem com colegas que estejam em diferentes estágios de domínio da leitura e da escrita.

Após cada quadro apresento, a exemplo das seções anteriores, uma análise dos dados.

---

(Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos), de forma lúdica e instigante. (...) Este Ministério espera que o contato direto, oportuno e constante dos alunos com os acervos lhes proporcionem um acesso privilegiado à cultura da escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento infantil (BRASIL, Brasília: MEC/SEB 2009).



**Quadro 19 - Sala de aula como um ambiente alfabetizador**

C++	C+	C-	C--
<p>Eu acho que um ambiente alfabetizador, coisa que eu não consegui colocar em prática, é aquela sala de aula teria que ser um ambiente mais acolhedor, deveria ter na minha sala de aula um canto assim de repente de livros para eles terem acesso, coisas que eles pudessem manusear, por exemplo jornal também não tem na minha sala de aula, coisas que não são tão difíceis e que a gente pode acrescentar, ou revistas coisas que eles tivessem condições. Eu acho que quanto mais material impresso que eles pudessem mexer, tocar, eu acho que seria esse o ambiente, um ambiente em que eles se sentissem bem, com gravuras, com palavras, é isso. (Eleonora, Entrevista, 2010)</p>	<p>Uma sala de aula que propicie isso eu acho, onde tenha o alfabeto, algumas não têm, onde eles possam ter jogos que eles possam estar manuseando, desde o planejamento eu acho que tem que ter. Uma coisa que eu achei super bom foi esse mobiliário do primeiro ano que eu acho que ajudou bastante que eles trabalham em grupo, os jogos, os livros. , mas eu acho que mais do que nunca é tu fazer com que a sala de aula esteja bem voltada para o que eles possam ta, não só na parte da, [linguagem] porque na parte da matemática também, mas eu acho que fazer dessa sala de aula um ambiente bem legal, de preferência bem colorido, eu gosto de fazer as coisas bem e os jogos que eu acho que é assim essencial, eu acho não tem como não trabalhar com os jogos (Alice, Entrevista, 2010).</p>	<p>Eu acho que é um ambiente que te favoreça a aprendizagem com muito recurso, principalmente visual e eu acho que é um ambiente que te ajuda. eu procuro ter muito cartaz, eu procuro ter muito jogo, eu procuro proporcionar, muita revista, muita atividade diferente, aquilo que eles não estão acostumados a fazer (Júlia, Entrevista, 2010).</p>	

As salas de aula do primeiro ano tinham livros de literatura infantil. O material de leitura predominante eram os livros. Não havia uma diversidade de materiais escritos, embora as professoras mencionem a importância dos alunos terem acesso a diferentes suportes de texto.

Na sala das professoras Alice e Michele os livros distribuídos pelo MEC no ano de 2009, denominados acervos complementares, estavam em uma estante. A professora Júlia começou a colocar os livros na estante depois que eu perguntei a ela se não havia recebido o acervo. Na classe de segundo ano da professora Eleonora não tinham livros de literatura expostos, apesar de os acervos complementares enviados pelo MEC terem sido destinados tanto para o primeiro como para o segundo ano. Não presenciei atividades de leitura pelas crianças e pela professora. Ao longo das observações realizadas presenciei poucas atividades em que as crianças utilizavam os livros da sala de aula.

Todas as salas de aula observadas tinham o alfabeto na parede, acima do quadro, e espaço para colocar os trabalhos dos alunos. A ideia que as professoras fazem de ambiente alfabetizador está fortemente relacionada com o estímulo visual que as crianças receberiam se estivessem em um ambiente que fosse repleto de materiais escritos. As professoras não relacionam em seus depoimentos e também não demonstram a partir das práticas a compreensão de que um ambiente alfabetizador é muito mais do que ter em sala de aula uma grande quantidade de materiais escritos. Mais do que isso, é criar situações de uso desses materiais a exemplo do que ocorre no cotidiano de uma sociedade letrada. Como as práticas não se caracterizam pela produção de escritas pelas crianças, os materiais escritos nas paredes são confeccionados pelas professoras. Foram raros os momentos observados em que as professoras buscavam nos materiais elementos que os ajudassem a pensar sobre a língua escrita.

A forma como os grupos das salas de aula estão organizados demonstram que há muita homogeneidade entre eles enquanto a heterogeneidade dos grupos favoreceria muito mais a aprendizagem dos alunos. Em geral as práticas das professoras apresentam poucos momentos de interação e quando acontecem são muito mais para responder perguntas do que para fazê-las. A seguir apresento o próximo quadro de classificação do indicador.

**Quadro 20 – Sala de aula como convívio de colegas em diferentes estágios de domínio da leitura e da escrita.**

C++	C+	C-	C--
<p>Já procurei fazer grupos por níveis, por exemplo, estes daqui estão em tal nível vou colocar juntos, ou botar um aluno que ta em um nível mais adiantado tentar ajudar os que estão ali. Já trabalhei dessa maneira, dependendo do momento, mas não faço mais é difícil e dá trabalho (Eleonora, Entrevista, 2011).</p>	<p>Ajuda a socializar, a eles aprenderem com o colega, se acostumar, ter essa relação assim com os colegas. É muito importante o trabalho em grupo. (Michele, Entrevista, 2011)</p>	<p>Eu procuro sempre misturar os grupos, que é uma coisa que sempre a [professora da disciplina de alfabetização da FaE] sempre falava (Júlia, Entrevista, 2010)</p> <p>As mesas são em colméia. A gente trabalha com grupos de 6, mas gosto muito de trabalhar em duplas. Eu prefiro! Eles se ajudam, se estimulam. Quando é grupo grande, grupo de seis eu procuro botar três meninos e três meninas. Quando é em duplas eu deixo primeiro eles escolherem quem é a dupla e conforme o andamento do trabalho eu vou trocando, vou fazendo eles fazerem rodízio por afinidade e por último a gente sempre procura que aquele que sabe um pouquinho mais ficar com aquele que sabe um pouquinho menos para estimular (Júlia, Entrevista, 2011).</p>	<p>Eu acho que o grupo ajuda muito, trabalhar no grupo é bem...tem alunos assim que não estavam no nível alfabético e um colega que me disse ah o fulano leu tal coisa. Eu fui ver e era verdade mesmo então o grupo ajuda muito (Alice, Entrevista, 2010)</p>

Relembrando, foram observadas três turmas de primeiro ano e uma de segundo. As salas de aula das turmas de primeiro ano eram conjugadas ou em formato de colméia, como denominam as professoras. A materialidade das classes pressupõe uma forma diferente de organização do espaço escolar. As crianças ficam na maioria das vezes sentadas em grupos. De qualquer forma a ideia de interação proposta pela teoria construtivista seria que todos os sujeitos estivessem envolvidos em uma determinada tarefa, ou dito de outra forma, que as crianças estariam procurando solucionar juntas um determinado problema, que em uma classe de alfabetização poderia ser, por exemplo, ler ou escrever um texto em grupos.

Contudo, o que se percebe é um pouco diferente. Há o sentar em grupo, mas a realização da maioria das atividades é individual. As crianças conversam, mas as conversas que presenciei versavam sobre outros assuntos. Houve um dia em que as crianças conversavam em grupo sobre a cor que pintariam determinado desenho, decidindo coletivamente sobre que cores pintar (Observação n. 4, sala de aula da prof<sup>a</sup> Michele, 2010).

Na turma de segundo ano observada era predominante as crianças sentarem em fila, individualmente. Em uma das observações as crianças estavam em grupos realizando atividades de escrever o nome dos desenhos em uma folhinha. A professora solicitava que eles não conversassem, explicando que trabalho em grupo não significa que se tenha que conversar: “Vocês estão em grupo, mas quem disse que é para conversar? Cada um faz o seu, não é para copiar do colega” (Observação n. 7 Eleonora, 2010).

O quadro analisado apresenta, portanto, uma distribuição de dados que variam de uma classificação muito forte a uma classificação muito fraca. Fica notório, mais uma vez, que não há uma regularidade no sentido de as professoras terem o mesmo entendimento de uma prática construtivista. Neste caso, de como utilizar a sala de aula como um lugar de convívio visando facilitar o domínio da leitura e da escrita. A seguir apresento os dados e a análise do quarto indicador.

#### **5.1.4 Classificação do indicador análise e reflexão sobre a língua**

O processo de recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista apresenta um componente no que diz respeito a análise e a reflexão sobre a língua. A seguir apresento o quadro de classificação dos dados referentes a este indicador e, em seguida, a análise dos dados.

### Quadro 21 – Análise e reflexão sobre a língua

C++	C+	C-	C--
<p>Trabalhas com a construção de texto coletivo?            Prof- Nesse primeiro trimestre não, só eu escrevendo. (Eleonora, Entrevista, 2011)</p> <p>Uma atividade recorrente nas práticas de duas professoras analisadas á a solicitação de que as crianças desenhem. A atividade de desenhar aparece substituindo as atividades de escrita.            A professora Michele é a que mais realiza este tipo de atividade. São 28 registros, como o exemplificado abaixo:            14/09/10 Musica: “Lá vem o pato...”, tu já viste um pato? Como ele é?            Desenhar o pato da história (Diário Michele, 2010).            21/09/10 Hora das novidades, semana do gaúcho, conversa sobre a importância da nossa cultura gaúcha, hora do conto com a história “Ser gaúcho”, desenhar os objetos que o gaúcho utiliza (Diário Michele, 2010).            05/10/10 Apresentação e introdução da consoante (S), tema gerador: O sapo, música: O sapo não lava o pé, desenhos de objetos com a letra (S) (Diário Michele, 2010)            19/10/10 desenhar objetos que</p>	<p>Assim conversando com eles já expliquei, que anteriormente não existia escrita, que existia outras formas, já trabalhei assim mostrando pra eles figuras, por exemplo, se aqui na escola, a porta do banheiro dos meninos e das meninas não tivesse o desenho em qual deles eles iriam, tentando mostrar que a gente pode ler de outra maneira sem ser através das letras e pode tentar interpretar aquela imagem que ta ali (Eleonora, Entrevista, 2011)</p> <p>Primeiro eu mostro o tema, converso com eles pra depois fazer o texto coletivo. (Michele, Entrevista, 2010)</p>	<p>Eu trabalho com essa turma desse ano eu trabalho uma vez na semana, mas a turma do ano passado eu trabalhava mais de uma vez, eu faço essa construção do texto coletivo geralmente é com o que eles trazem deles assim o que vem dois três alunos sempre trazem alguma coisa, ou através de alguma historia que eu contei e eles achem importantes e aí a gente faz o registro em papel pardo e também no caderno (Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>Geralmente a gente lê, principalmente se for uma música. A gente lê, canta e pede pra eles fazerem uma releitura, reconstruir e a gente coloca no mural (Júlia, Entrevista, 2010)</p> <p>No início do ano eu já tinha feito o crachá com eles e agora eu comecei a retomar de novo essa questão de eles conhecerem o nome do colega de entenderem a letra inicial a letra final, quais os alunos daquela turma começam com a letra a, letra b. (Eleonora, Entrevista, 2010)</p> <p>O nome dos alunos todos os dias, eu trabalho desde fazendo uma</p>	

<p>comecem com a letra (T) (Diário Michele, 2010)</p> <p>22/03 – trabalhando com a vogal A - Pontilhar e desenhar coisas que comecem com A. colorir abelha, recortar e colar figuras que comecem com A. (Diário Alice, 2010)</p> <p>21/06 –Os alunos desenharão as partes do corpo humano e darão um nome aos bonecos. Português&gt; introduzindo a consoante D(dedo)desenha os hábitos de higiene – folha: unhas limpas e cortadas(cças deveriam desenhar o hábito) (Diário Alice, 2010)</p> <p>02/08 – desenhando as férias: cada aluno contou e colocou no painel o desenho das férias (Diário Alice, 2010)</p> <p>06/08 – trabalho dos pais – história o grande herói (desenhar o super herói da sua vida) poesias para o papai. (Diário Alice, 2010)</p> <p>Colorir desenho 13 registros:  27/03/10 (sábado letivo) Trabalho para os murais: colorir os coelhinhos (Diário Michele, 2010)  10/03/10 Unir pontinhos e pintar o palhaço. (Diário Michele, 2010)  12/03/10 Projeto, pintar o palhaço. (Diário Michele, 2010)  30/03/10 Folhas: Folha 1: unir os pontos e pintar o coelho e folha 2: Encontrar ovinhos de páscoa</p>		<p>entrevista que é um mapeamento que eu faço com a família, então desde a primeira semana eu faço todo esse mapeamento, qual é o nome qual é o sobrenome, porque que escolheu aquele nome, e eu trabalho com o nome todos os dias, os crachás, crachás, de mesa o que eles ficam na roupinha da primeira letra da ultima letra conforme eu vou trabalhando com alfabetização trabalho com o nome (Alice, Entrevista, 2011).</p> <p>a gente trabalha com o nome faz crachás, trabalha com as vogais, faz jogos, dança das cadeiras. (Michele, Entrevista, 2011)</p> <p>Muito, especialmente no primeiro ano. Como? Com crachá de mesa, com chamada, chamada de pregas, com as letras para apresentar o silabário (Júlia, Entrevista, 2011)</p> <p>No primeiro ano eu procuro colocar nome em tudo, porta janela, tudo tem nome, tudo está escrito. E eles começam basicamente com as letras dos nomes deles e depois vão avançando (Júlia, Entrevista, 2011).</p>	
---	--	---	--

<p>escondidos. (Diário Michele, 2010)  09/06/10 Hora do conto na Biblioteca, Folha: pintar o mascote da copa Zacumi. (Diário Michele, 2010)  10/06/10 Conversa e ensaio para a festa junina, Folha: pintar os desenhos que têm a letra inicial igual. (Diário Michele, 2010)  24/06/10 Trabalho festas juninas Folha: pintar o desenho e bater papo sobre a (Diário Michele, 2010)  23/08/10 Atividades de rotina, Trabalhos: dia do folclore (22/08), conversa sobre os personagens do folclore, Folha: quebra cabeça para pintar, recortar e montar. (Diário Michele, 2010)  21/09/10 Hora das novidades, semana do gaúcho, conversa sobre a importância da nossa cultura gaúcha, hora do conto com a história “Ser gaúcho”, desenhar os objetos que o gaúcho utiliza Folha: Pintar a prenda e o gaúcho. (Diário Michele, 2010)  18/10/10 Hora das novidades, início dos projetos, reciclando idéias, Folha: “Preserve a natureza” (pintar a Monica com os animais. (Diário Michele, 2010)</p> <p>No caderno da professora Júlia há vários registros de atividade cujo título é, por exemplo, colorir a minhoca, desenho para colorir referente a higiene. Além de 10 registros com a palavra pintar. Aqui se incluem pintar numerais, sílabas,</p>			
---	--	--	--

<p>letras do nome e desenho. Pintar os desenhos que tenham sílabas da letra N e pintar as sílabas que formam os nomes dos desenhos. (Diário Júlia, 2010)</p>			
--	--	--	--

A forma como as professoras utilizam os desenhos em sala de aula reproduzem práticas que são bastante criticadas pelos estudiosos da teoria da alfabetização construtivista, mas que persistem nas práticas das alfabetizadoras. Em vários momentos as professoras demonstram a compreensão da importância de trabalhar com palavras significativas provenientes de um contexto. Com relação ao ensino das letras do alfabeto, as professoras afirmam que apresentam as letras todas juntas, o que significa que as crianças têm contato com todas as letras do alfabeto, até mesmo com as que ainda não foram apresentadas.

A ausência de diversidade nas atividades propostas nas aulas é outro elemento importante para o processo de análise. O caso da professora Alice exemplifica que a cada letra apresentada há uma série de atividades que sempre se repetem e não apresentam nenhum desafio para os alunos. Sabemos que são vários os conhecimentos que deverão ser adquiridos pelas crianças para tornarem-se usuários competentes da leitura e da escrita. Todavia, o que mais foi encontrado em sala de aula foi a repetição de práticas que pouco ajudam para atingir este objetivo.

Nas práticas analisadas todas as professoras optam por apresentar as letras em ordem alfabética. A professora Alice optava por pedir que os alunos ditassem palavras que começassem com as letras do alfabeto, ela escrevia no quadro e depois os alunos copiavam no caderno. Essa atividade, por exemplo, pouco contribui para análise da língua, uma vez que em nenhum momento a professora perguntou aos alunos como é que se escrevia alguma das palavras. Sempre foi a professora quem escreveu no quadro, salientando as partes que compõe as palavras.

Diferentemente dos métodos tradicionais, elas não escolhiam uma palavra chave ou frase chave para desencadear processos de análise. Também é bastante freqüente o trabalho com as famílias silábicas nas práticas analisadas. Contudo, não há de fato uma relação próxima entre a sistematização de um método e as práticas analisadas.

As tarefas voltadas para colorir desenhos das folhas de atividades, ou até mesmo folhas cujo conteúdo é somente desenhos, são exemplos de atividades bem afastadas do discurso construtivista. Também em relação a este indicador há uma distribuição dos dados que variam entre a classificação muito forte e fraca. Não há

dados distribuídos na classificação muito fraca. Há, novamente, um evidente processo de recontextualização em relação a este indicador. A seguir apresento os dados relativos ao último indicador.

#### **5.1.5 Classificação do indicador valorização do conhecimento dos alunos**

O indicador relacionado ao processo de recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista é o que trata da valorização do conhecimento dos alunos. Apresento abaixo o quadro de classificação dos dados referentes a este indicador para, em seguida, discutir esses dados. É importante destacar os poucos dados coltados referentes a situações que valorizassem os conhecimentos dos alunos.

**Quadro 22 – Valorização do conhecimento dos alunos**

C++	C+	C-	C--
	<p>Procurar usar mais coisas que tenha a ver com o vocabulário deles, que eles utilizam, mas que eles consigam interpretar aquilo, mais ou menos assim, ai sempre intercalando com coisas, atividades tradicionais (Eleonora, Entrevista, 2010).</p> <p>Eu considero importante na medida em que vai te embasar. Mas eu acho que a gente não pode ficar só na realidade, a gente tem que avançar. tirar ele daquela realidade, se não for uma realidade boa e promover uma coisa melhor, se for uma realidade boa basta dar continuidade (Júlia, Entrevista, 2010).</p>	<p>A importância de a gente valorizar o histórico familiar da criança porque as vezes a gente rotula ou julga alguma coisa sem saber o que está acontecendo (Alice, Entrevista, 2010).</p> <p>As famílias tem um contato muito freqüente assim comigo.é muito bom isso. Eu deixo bem claro que eles podem conversar comigo eu dou uma abertura muito grande assim pra eles. em primeiro lugar principalmente na realidade que a gente está aqui na escola. o histórico familiar é assim...a primeira coisa, geralmente, e eu faço uma entrevista com os pais. (Alice, Entrevista, 2010)</p>	

Do ponto de vista das professoras investigadas, a valorização do conhecimento dos alunos é considerada sinônimo de trabalhar com sua realidade. Já na perspectiva abordada pela teoria da alfabetização construtivista considera-se este aspecto importante, mas ele está situado no interior de uma perspectiva muito mais ampla. Valorizar o conhecimento do aluno é, sobretudo, acreditar que ele tem conhecimentos e que tem muitos outros ainda a aprender.

A menção que é feita sobre o contato com as famílias é um aspecto importante e que deverá revelar a forma de relação desta família com a leitura e com a escrita. A professora Eleonora, faz relação com o vocabulário dos alunos, demonstrando uma preocupação na interpretação das palavras lidas ou ditas.

Nos dados aqui destacados fica evidente, em primeiro lugar, que as professoras, em sua grande maioria, não elaboram seu processo pedagógico levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Isso afasta sua prática dos preceitos do construtivismo.

Concluo, assim, a seção referente à classificação dos discursos. A fim de completar a análise dos dados, passo, a seguir, ao exame dos aspectos referentes ao enquadramento dos discursos. Para tanto, abordarei tanto o discurso regulador como o discurso instrucional.

## **5.2 O enquadramento dos discursos**

Nesta seção apresento os dados referentes ao enquadramento dos discursos e práticas das professoras alfabetizadoras formadas pela FaE. Em função da otimização do tempo e do espaço foram selecionados os dados mais expressivos. Primeiramente apresento em cada subseção o quadro com o enquadramento dos discursos para, em seguida, proceder a análise dos dados. As subseções representam os dados relativos ao discurso regulador e a cada um dos discursos instrucionais.

### **5.2.1 Enquadramento do discurso regulador**

Como vimos no capítulo três, o discurso pedagógico regulador diz respeito a aquisição de valores, normas de condutas social e competências sócio afetivas. Esse discurso é muito importante na medida em que é através dele que as regras de ordem social são transmitidas (Santos, 2003). Além do mais, Bernstein (1996) mostra que ele é o aspecto dominante do discurso pedagógico, uma vez que regula as condutas e as posturas, isto é, pelo seu caráter de cunho moral. A fim de proceder a análise do discurso regulador, apresento a seguir o quadro com o enquadramento dos discursos das professoras. Foram selecionados alguns dos discursos que representam o seu conjunto. Em seguida desenvolvo uma análise desse discurso.

### Quadro 23 – Enquadramento do discurso regulador

E++	E+	E-	E--
<p>As professoras investigadas repetiam constantemente os comportamentos desejados dos alunos.</p> <p>Mas assim desde o primeiro dia eu ensino eles que tem que estar pedindo para sair, que a gente tem horários, eu começo com as rotinas dos cartazes, que eu trabalho com todos os cartazes, com os murais, explico para eles (Alice, Entrevista, 2010).</p>	<p>Eu deixo um pouco assim eu vou controlando, mas eu deixo eles um pouco livre também. Claro, conforme eu vou vendo a necessidade eu vou mudando. Se começa a se formar só grupinhos de um acabar excluindo o outro ai eu vou mudando, mas não é o que acontece. (Michele, Entrevista, 2011)</p> <p>A importância de a gente valorizar o histórico familiar da criança porque as vezes a gente rotula ou julga alguma coisa sem saber o que está acontecendo. E assim, eu trabalho muito com isso assim, os valores desde o primeiro dia de aula porque é uma coisa que eles precisam e eles pedem muito isso, de uma outra forma, mas eles pedem bastante isso. (Alice, Entrevista, 2011)</p>	<p>Rotina mesmo só os primeiros e os últimos momentos. A chegada a organização, o bom dia. Eu coloco pra eles o que a gente vai fazer naquele dia. E eles gostam muito de mudar, modificar as atividades conforme a gente vai trabalhando e vai do interesse deles. E por final sim eles organizam a sala, colocam as coisas no lugar, eu costumo fazer um pedido de volta a calma e eles falam o que foi bom e o que não foi bom, as vezes eles esquecem, mas o volta a calma sempre tem e as outras rotinas da escola de recreio, de merenda, mas eu procuro sistematizar principalmente as atividades, mas nunca nada muito rígido, principalmente agora com o primeiro ano (Júlia, Entrevista, 2010)</p> <p>Eu penso que eles têm um vínculo maior de amizade os valores, a gente trabalha muito mais valores humanos se for em grupo, e eles podem se ajudar uns aos outros e a gente faz com que o trabalho da gente também ande né? às vezes ate mais com mais gratificação assim deles ficarem se ajudando assim, eles gostam muito de se ajudarem</p>	<p>No caderno da professora Alice há o registro de leitura diária pela professora no início da aula. Há o registro de três atividades de hora do conto 02/03, 26/05 e 28/05- Caderno Alice</p> <p>A organização da escola da professora Júlia prevê a frequência das crianças a biblioteca escolar - todas as quintas-feiras. Além disso, há o registro no caderno de 4 atividades denominadas hora da história. Esse era o momento em que a professora Júlia realizava leitura em sala de aula para as crianças. Na escola desta professora há a prática de empréstimo de livros para as crianças, uma vez por semana. (Diário Júlia, 2010)</p>

		<p>(Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>Eu não tenho critérios para organizar os grupos eles chegam à sala e se sentam assim, eu procuro muito é mistura eles porque no início as meninas queriam sentar só as meninas aí eu não faço isso, deixo sempre, eu sempre faço com que as meninas sentem de forma juntas. (Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>E assim, eu trabalho muito com isso assim, os valores desde o primeiro dia de aula porque é uma coisa que eles precisam e eles pedem muito isso, de uma outra forma, mas eles pedem bastante isso. eu converso bastante com as famílias. as famílias tem um contato muito freqüente assim comigo. é muito bom isso. eu deixo bem claro que eles podem conversar comigo eu dou uma abertura muito grande pra eles. (Alice, Entrevista, 2010)</p> <p>Ah sei lá [referindo-se a valorização do conhecimento dos alunos na prática] quando a gente vai trabalhar uma letrinha ver o que eles conhecem ou ver o que eles gostam pra colocar ou fazer um textinho com eles mesmo que seja, que nem tenha muita lógica, mas coisas a ver</p>	
--	--	--	--

		<p>com o que a gente trabalhou, seja uma festinha, seja uma brincadeira, ah como é que foi aquela festinha, fazer um textinho ah tem ? de tal coisa dar uma palavra, botar o nome deles, trabalhar coisas assim, eu acho que é isso ai, mais ou menos . claro que poderia ser melhor, se a gente tem que tentar estar sempre melhorando, mas acho que é isso ai (Michele, Entrevista, 2010).</p> <p>Biblioteca – 12 registros:  05/03/10 Hora do conto, debate sobre a história e desenho da história. (Diário Michele)  19/05/10 biblioteca, das 14h30min às 15h15min, (Diário Michele)  31/05/10 Hora do conto, biblioteca (Diário Michele)  04/06/10 biblioteca, (Diário Michele)  09/06/10 Hora do conto na Biblioteca,. (Diário Michele)  14/06/10 hora do conto na Biblioteca, grupos silábicos do (B). (Diário Michele)  21/06/10 Hora das novidades, hora do conto na biblioteca, a história dos números, desenho da história, Folha: revisando a consoante (D). (Diário Michele)  05/07/10, Hora do conto na biblioteca, debater sobre a história “A rebelião dos macacos”, desenhar em duplas a</p>	
--	--	---	--

		<p>história, (Diário Michele) 02/08/10 Hora do conto na biblioteca, (Diário Michele) 09/08/10, biblioteca: história dramatizada, desenho da história (Diário Michele) 30/08/10 Hora do conto: “A centopéia”, biblioteca que sonhava folha Herbert de Souza-Betinho (Diário Michele) 04/10/10 hora do conto na biblioteca, alunos escolhem uma história para contar, desenhos das histórias (Diário Michele) 25/10/10 momento da leitura: “Apelido não tem cola”, desenho da história, (Diário Michele) 29/11/10 momento da leitura na biblioteca,. (Diário Michele, 2010)</p>	
--	--	---	--

Os discursos das professoras, em seu aspecto regulador, não constituem uma regularidade. Eles variam de um enquadramento muito forte a um enquadramento muito fraco. De forma semelhante ao encontrado na análise de classificação, na seção anterior, as professoras recontextualizam a prática alfabetizadora construtivista de diferentes formas. O resultado é uma prática que oscila entre uma pedagogia tradicional e a pedagogia baseada na psicogênese.

Ao mesmo tempo que encontramos rotinas bem definidas que hierarquizam a relação professor aluno, também encontramos rotinas que estabelecem uma relação menos hierarquizada, com valores mais participativos e ativos no que diz respeito a iniciativa e a cultura da leitura, em especial. Algumas professoras procuram desenvolver hábitos endossados pelo que prospecta a psicogênese, como o trabalho em grupo e a cultura da leitura frequente. O empréstimo de livros e o uso da biblioteca são procedimentos adotados por mais de uma professora. Percebe-se que há o entendimento da importância de valorização do trabalho coletivo e da leitura. Todavia, a tentativa de agrupar alunos para o trabalho em sala de aula deixa transparecer também, como afirma Alice, uma falta de critérios.

### **5.2.2 Enquadramento do discurso instrucional: seleção de conteúdos**

Nesta seção apresento os discursos referentes a seleção de conteúdos. Este aspecto faz parte do discurso instrucional. O discurso pedagógico instrucional está relacionado com a aquisição de conhecimentos de competências cognitivas, isto é, está voltado para a transmissão de diferentes habilidades. No que diz respeito ao aspecto a ser analisado pelo enquadramento, ele se refere a forma como o discurso é transmitido pela relação professor-aluno. Portanto, os discursos aqui analisados possibilitam verificar a relação estabelecida entre professor e aluno nos aspectos concernentes à seleção de conteúdos. Em sendo uma pedagogia de enquadramento fraco, parte-se do pressuposto de que há uma relação compartilhada entre professor e aluno na seleção dos conteúdos, de tal forma que os saberes dos alunos são considerados nesta seleção. Todavia, nem sempre os dados mostram essa característica como podemos observar a seguir, no próximo quadro.

**Quadro 24 – Enquadramento do discurso instrucional: seleção de conteúdos**

E++	E+	E-	E--
<p>Os conteúdos foram selecionados pelas professoras a partir de uma lista da SME.(Eleonora, Entrevista, 2010)</p> <p>Em todas as turmas o planeamento era feito sem a participação dos alunos.(Observação das aulas, 2010)</p> <p>A passagem de um conteúdo para outro independia dos alunos terem conseguido ou não produzir o texto legítimo. (Observação das aulas, 2010)</p> <p>Geralmente eu não sigo um livro didático, eu seleciono um texto que eu acho interessante, de repente até alguma coisa que tenha a ver com alguma notícia, por exemplo, se eu leio um texto que fala sobre o meio ambiente, aí a partir daí eu já apresento uma letra nova, e já converso sobre outros assuntos que tenha a ver com a realidade deles (Eleonora, Entrevista, 2011)</p>	<p>Procurar usar mais coisas que tenha a ver com o vocabulário deles, que eles utilizam, mas que eles consigam interpretar aquilo, mais ou menos assim, ai sempre intercalando com coisas, atividades tradicionais (Eleonora, Entrevista, 2010)</p> <p>A gente faz alguma coisa, ditar alguma palavrinha bem simples. A testagem mesmo eu não cheguei a fazer. Até é uma coisa que faz tempo que eu não tenho contato, se tu tiveres alguma coisa, dessa testagem até vou fazer ano que vem. O ano passa quando a gente vê já ta quase no fim, mas eu acho que é importante. Eu não me lembro mais direito. (Michele, Entrevista, 2010)</p>	<p>Procuro saber como é que eles estão, o que está acontecendo, em que eles estão avançando, como é que eles vieram no início. No início eu faço uma sondagem para saber como eles estão. E avalio também assim que se a gente tem os conteúdos. mas eu levo assim em conta que nível, como é que eles estão. O teste, esse ano eu fiz de 2 em 2 meses. (Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>Nessa turma que eu tive esse ano estavam quase todos no mesmo nível, então eu conseguia fazer as atividades bem iguais, bem parecidas. A primeira série quando eu peguei a primeira vez ai foi bem difícil eu fazia três quatro planeamentos, era bem complicado assim. Mas é através dos testes que eu consigo me planejar (Alice, Entrevista, 2011).</p>	

Os dados sistematizados no quadro acima mostram que a maioria das professoras não toma, como critério principal, os conhecimentos dos alunos na seleção dos conteúdos. Apenas a professora Alice mostra de forma mais evidente que leva em consideração o nível de aquisição da escrita dos alunos. Para tanto, faz uma testagem que permite verificar o nível em que os alunos estão e, a partir dessa constatação, procura selecionar o que deverá ser desenvolvido em sala de aula.

No lado oposto do quadro, com um enquadramento muito forte, isto é, tomando para si todo o controle sobre a seleção dos conteúdos, está a professora Eleonora, que parte de textos aleatórios ou livros para desenvolver temáticas que podem não estar necessariamente vinculadas com as habilidades dos alunos.

Já as observações das salas de aula foram importantes para mostrar que em nenhuma turma, mesmo naquelas em que as professoras anunciam que levam em consideração as necessidades dos alunos, foram encontradas práticas que anunciassem um enquadramento fraco.

### **5.2.3 Enquadramento do discurso instrucional: sequenciamento**

Mantendo a estrutura adotada para este capítulo, apresento os discursos referentes à sequência dos conteúdos, os quais também fazem parte do discurso instrucional. Interessa para esta análise a forma como as professoras estabelecem o sequenciamento dos conteúdos. Mantendo a tendência de enquadramento fraco, a sequência de conteúdos em uma abordagem construtivista deveria levar em consideração não os conteúdos programáticos em primeiro lugar, mas a definição de uma ordenação que seja capaz de auxiliar o aluno na construção do conhecimento. Vejamos a seguir o que encontrei em termos do enquadramento do sequenciamento.

**Quadro 25 – Enquadramento do discurso instrucional: sequência de conteúdos**

E++	E+	E-	E--
<p>A seqüência dos conteúdos foi definida pelo grupo de professoras das escolas no início do ano. (Análise das entrevistas)</p> <p>Eu leio, quando sobra um tempo, porque a gente tem um horário na biblioteca só que não foi passado ainda, uma vez por semana a gente vai ter um horário pra levar os alunos, pra eles tirarem livros ou ter uma hora de conto (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>Eu sempre tento assim aquela função do caderno, eles terem noção do caderno, botar a data, sempre tem um momento em que eu canto uma musiquinha pra descontrair ai eu entro com uma atividade, ou é em folha, ou é no quadro, pra eles começarem a ter noção do quadro ou eu introduzo uma letrinha e trabalho o tema, o nome de uma palavra daí daquela letrinha eu mostro a família silábica daquela letra ai a gente vê palavras que eles conhecem que começa com aquela letra. esse tipo de coisa. ai sempre depois do recreio, um pouco depois eu deixo eles brincarem ou é com os brinquedos que tem, ou é com livros, é um momento mais descontraído é mais ou menos isso. eu até tento, tais dias eu vou deixar mais, outro dia eu vou deixar pra livrinho pra eles manusearem os livros. eu tento fazer isso, mas claro tem dias que semanas que as vezes fuge do meu controle (Michele, Entrevista, 2011).</p> <p>É já tentei só que é uma coisa assim, na verdade eu não consigo, eu até faço o teste, mas eu não consigo saber depois disso como</p>	<p>Eu faço de uma forma geral, nunca apresentei letra por letra, o A, o B, o C, de forma separada eu trabalhei sempre através dos nomes deles então depois que eu faço todo o mapeamento dos nomes deles eu vou trabalhando os nomes, por exemplo, Bruna tem o B tem o R e depois também vou introduzindo as famílias [silábicas] que são as silabas que a gente vai fazendo (Alice, Entrevista, 2011).</p> <p>Eu já trabalhei de várias formas, teve anos que eu apresentei as vogais, outros eu apresentei a ordem alfabética, esse ano eu procurei usar assim, hoje eu acho importante trabalhar tal texto, alguma noticia que saiu, então a partir daí eu penso que letras eu posso trabalhar, por exemplo aquele dia eu dei uma poesia sobre o pato, a gente leu juntos o poema e circulou a palavra pato e ai eu já apresentei o “p” e o “t”, aí eu já trabalhei as duas famílias, eu tenho procurado fazer assim um assunto que dê para apresentar duas letras, é claro que eu sempre retomo, as letras que já dei (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>Eu faço assim eu pego e ponho o alfabeto, ponho umas palavrinhas simples, vou chamando sem nada ah hoje é teste de leitura. Agora semana que vem eu vou começar a fazer aos pouquinhos ai eu chamo, vem cá, que letra é essa que letrinha é essa e essa palavra com que letra ela começa? Se não sabe eu pergunto com que letra ela começa, ai vou indo dali eu vou vendo também em que nível eles estão. (Michele, Entrevista, 2011)</p>	<p>Na turma das professoras Júlia e Michele os alunos podiam escolher entre várias atividades, “ver” livrinhos, brincar com brinquedos da sala ou desenhar. (Observação da sala de aula)</p> <p>Então eu faço a testagem, até porque eles nunca sentam sempre no mesmo lugar, eles trocam bastante de lugar. outros debochavam muito, mas eu vou e volto a todo momento, trazendo atividades comuns de nível pré-silábico, de nível silábico e voltava muitas vezes, ia pro ortográfico e voltava o tempo inteiro, mas sempre procurando observar o progresso de cada um e suas dificuldades justamente pra me mostrar aonde eles estavam pra saber como avançar (Júlia, Entrevista, 2010).</p> <p>Agora a gente ta apresentando tudo junto, vai trabalhando o alfabeto, o batalhão [referindo-se ao livro batalhão das letras].</p>	

<p>utilizar isso. Até eu tento, por exemplo eu faço o teste e ela ta em tal nível pra essa criança eu vou dar tal atividade, até meio tento, mas eu não consigo muito associar, saber. (Eleonora, Entrevista, 2011)</p>		<p>antes eu ia apresentando partindo de um tema a gente vai. agora que é festa junina a gente vai trabalhando o que é festa junina que tem na festa junina (Michele, Entrevista, 2011).</p> <p>As do alfabeto eu apresento todas juntas. ou com o trem das letras ou com os saquinhos do alfabeto que a gente vai colocando os rótulos, vai colocando palavras, vai colocando os nomes. depois que a gente apresenta todas elas juntas eu procuro trabalhar com os nomes, quais as letras do nome, o que tem, quais as outras palavras que dá para escrever com aquela mesma letra (Júlia, Entrevista, 2011).</p> <p>Porque eu vejo assim que é uma forma lúdica que vejo que é uma forma com que eles tem vontade de estar vindo pra aula, tem sempre coisas diferentes e a minha sala assim é sempre muito agito(risos), muita gente em pé porque eu deixo eles manusearem todo o tempo. Eles pegarem o material, mas saberem guardar porque eu acho que eu</p>	
---	--	---	--

		<p>nunca deixo eles totalmente sentadinhos não pode levantar, então eles mexem em tudo eles mexem no armário, eles vão mexer no cartaz, tem o ajudante do dia que eu faço no início daí depois já é os grupos de ajudantes que no ano passado eles fizeram então em tal mesa nós somos os ajudantes. São bem, já criaram autonomia. (Alice, Entrevista, 2010)</p> <p>E eles gostam muito de mudar, modificar as atividades conforme a gente vai trabalhando e vai do interesse deles. E por final sim eles organizam a sala, colocam as coisas no lugar, eu costumo fazer um pedido de volta a calma e eles falam o que foi bom e o que não foi bom, as vezes eles esquecem, mas o volta a calma sempre tem e as outras rotinas da escola de recreio, de merenda, mas eu procuro sistematizar principalmente as atividades, mas nunca nada muito rígido, principalmente agora com o primeiro ano. (Júlia, Entrevista, 2010)</p> <p>Não tem um a ordem ah hoje eu vou trabalhar com</p>	
--	--	--	--

		<p>LP ou Mat, ou todos os dias eu vou da leitura, interpretação, não. Eu posso começar a aula trazendo um texto significativo que eu encontrei no jornal, ou num livro que eu estava lendo, um comentário de alguma revista, ou alguém traz alguma idéia de casa ou alguém fica falando sobre algum assunto que assistiu na TV ai eu já discuto antes de começar. (Ana Lúcia, Entrevista, 2010)</p>	
--	--	---	--

O quadro acima mostra que não há discursos localizados à direita, isto é que representassem o enquadramento muito fraco, característico da pedagogia construtivista. Do lado esquerdo do quadro encontramos depoimentos que se afastam de uma relação mais próxima entre o professor e o aluno no que diz respeito à organização da sequência de conteúdos.

As observações, neste caso, foram fundamentais para perceber a dinâmica da sala de aula e, nesse sentido, compreender efetivamente como se dá o enquadramento quanto ao sequenciamento. Em duas professoras, Júlia e Michele, ficou patente que os alunos são considerados e podem escolher entre várias atividades. Também as professoras Alice e Ana Lúcia esboçam sequências que consideram a construção de conhecimentos por parte dos alunos.

De fato, a professora Eleonora é a que mais se afasta de um seqüenciamento construtivista. Já a professora Michele oscila entre um modelo progressista, próximo ao construtivista, e um modelo mais tradicional.

#### **5.2.4 Enquadramento do discurso instrucional: ritmagem**

Esta seção está destinada a análise do discurso instrucional em seu aspecto de ritmagem. Esse componente do discurso é fundamental para uma boa construção por parte do aluno do conhecimento legítimo. Se o professor estabelece o ritmo da relação com a aprendizagem do aluno sem levar em conta se ele é capaz de acompanhar esse ritmo não estará sobrepondo a construção do conhecimento por parte do aluno a outros aspectos do processo pedagógico, como o fato de cumprir com os conteúdos da grade curricular. O enquadramento fraco na ritmagem caracteriza a pedagogia construtivista. A seguir apresento o quadro com os discursos selecionados e, em seguida, a análise desses discursos.

### Quadro 26 – Enquadramento do discurso instrucional: ritmagem

E++	E+	E-	E--
<p>A professora Eleonora não explicitava o tempo que os alunos teriam para realizar as atividades, mas se percebia que estavam demorando, apurava-os. Para os que terminavam primeiro ela dava uma atividade extra em uma folhinha e os que demoravam para realizar a atividade (geralmente cópia) ficavam copiando no recreio ou levavam o caderno de um colega emprestado para terminar de copiar em casa. (Observação, 2010)</p>			<p>Nas turmas das professoras de 1º ano Michele, Júlia e Alice foi possível perceber que os alunos não eram cobrados quanto ao tempo. Eles impunham seu ritmo para a realização das atividades. Em vários momentos observados percebi as crianças durante um longo período realizando a mesma tarefa. (Observação, 2010)</p>

Para apreender os dados referentes ao ritmo do trabalho pedagógico das professoras foi fundamental a observação das salas de aula. Acompanhar o desenvolvimento das atividades no cotidiano da sala de aula permitiu que eu registrasse os momentos de construção do conhecimento vivenciados pelos alunos, bem como verificar seus procedimentos de trabalho.

Durante as observações foi possível verificar a disparidade existente entre os ritmos de trabalho dos alunos. Certamente este é um componente que dificulta o desenvolvimento de atividades por parte das professoras.

Para dar conta dessa diversidade de ritmos, as professoras utilizam diferentes estratégias. O quadro aponta para uma divisão bem definida, sendo a professora Eleonora a única a orientar os alunos para cumprirem o ritmo determinado por ela.

No lado oposto encontramos as professoras Michele, Júlia e Alice mantendo uma postura bastante flexível em relação ao ritmo da aprendizagem. Os alunos podiam demorar no desenvolvimento das atividades e acabavam ditando o ritmo do trabalho das turmas. Em alguns casos percebia que esse fator chegava ao extremo de a professora praticamente não desenvolver mais do que duas ou três atividades

em uma tarde inteira, esperando que os alunos resolvessem o que havia sido proposto. Todavia, isso sempre acontecia quando a professora permanecia grande parte da aula em sua mesa, sem chegar perto dos alunos para verificar o porquê de suas dificuldades e ajudá-los a saírem, muitas vezes, dos impasses que se encontravam em seu ritmo de produção de conhecimentos.

### **5.2.5 Enquadramento do discurso instrucional: avaliação**

Encerrando as seções deste capítulo chegamos no aspecto da avaliação do discurso instrucional. Como visto no capítulo três, as regras de avaliação do discurso instrucional afirmam o que é um discurso legítimo ou não legítimo. Elas reforçam o que deve ser valorizado pelos estudantes, tendo por base, a exemplo das demais regras do discurso instrucional, um discurso regulador. A forma como as regras de avaliação são estabelecidas entre professor e aluno caracterizam, em sendo um enquadramento fraco, o discurso construtivista. A exemplo das análises anteriores, as professoras oscilam entre um extremo e outro da escala, se afastando, por vezes, do discurso construtivista e, por outras, se aproximando. O quadro abaixo apresenta alguns dos discursos devidamente enquadrados. Após a apresentação do quadro está a análise dos dados.

**Quadro 27 – Enquadramento do discurso instrucional: avaliação**

++	E+	E-	E--
<p>As tarefas eram corrigidas individualmente e no quadro por todas as professoras. (Observação, 2010)</p> <p>As professoras não realizavam testes nem atividades de leitura oral. Somente a professora Eleonora realizava provas. (Observação e depoimento, 2010)</p> <p>Quando eu vejo que tem algum aluno que escreveu a palavra errada eu coloco no quadro, é claro que eu não digo quem é a criança, e pergunto se ta correto aquela palavra ou não, por exemplo nesse período a gente ta fazendo uma avaliação e eu pedi a turma para eles escreverem algumas palavras, quando eu recolhi observei que algumas crianças escreviam a palavra com letras cursivas junto com a de imprensa aí eu peguei aquelas palavras, coloquei no quadro e perguntei pra turma toda o que eles achavam (Eleonora, Entrevista, 2011).</p> <p>Uma palavra errada? ah eu nunca digo aha! eu mostro pra eles do lado assim a palavra certa pra ele olhar mais eu jamais vou dizer ta errado (Michele, Entrevista, 2011)</p>	<p>Como é que eles estão, o que está acontecendo, em que eles estão avançando, como é que eles vieram no início. No início eu faço uma sondagem para saber como eles estão. E avalio também assim que se a gente tem os conteúdos. Mas eu levo assim em conta que nível, como é que eles estão. O teste, esse ano eu fiz de 2 em 2 meses (Alice, Entrevista, 2010).</p> <p>A gente faz alguma coisa, ditar alguma palavrinha bem simples. A testagem mesmo eu não cheguei a fazer. Até é uma coisa que faz tempo que eu não tenho contato, se tu tiveres alguma coisa, dessa testagem até vou fazer ano que vem.</p> <p>Eu faço assim eu pego e ponho o alfabeto, ponho umas palavrinhas simples, vou chamando sem nada ah hoje é teste de leitura. Agora semana que vem eu vou começar a fazer aos pouquinhos ai eu chamo, vem cá, que letra é essa que letrinha é essa e essa palavra com que letra ela começa? Se não sabe eu pergunto com que letra ela começa ai vou indo dali eu vou vendo também em que nível eles estão (Michele, Entrevista, 2010).</p>	<p>Eu boto de joelho no milho (risos). Eu procuro sempre entender o erro como alguma coisa importante, é uma base, é um momento e com o tempo tu aprende a enxergar né. Com o tempo tu aprende a enxergar e a entender as hipóteses que eles têm. Tava errado, tava, mas não era um erro pra colocar um X em vermelho. Ajudar a chegar na resposta. A gente não avalia para punir, mas para conhecer. (Júlia, Entrevista, 2010)</p> <p>Na realidade assim eu não sei, na sala eu não falo que é um erro. Eu tenho isso assim desde que eu dava aula para a quarta série. Ah tu não errou, eu sempre converso individual, ah é assim, tu pensa bem, vamo olha, vê como é que ta, mas assim nunca aponto esse erro pro grupo ah tu errou não é assim, ta tudo errado vê como é que ficou, eu sempre faço com que eles ã, eu vou mostrando o caminho pra vê se ta, mas na realidade eles se dão de conta do erro, mas eu não trabalho assim ah é tal, ta errado é um erro. (Alice, Entrevista, 2011)</p> <p>Ah eu acho assim, eu não gosto de dizer que ta totalmente errado. eu sempre ponho um visto. Até pra</p>	

	<p>Eu nunca digo que tá errada o que eu faço é sempre pedir vamos olha direitinho, tu achas que é assim? Olha de novo, vamos lê de novo pra que ele se dê conta do erro, mas eu não digo há ta errado faz de novo. Não, eu faço com que e vou fazendo criando hipótese né, Pra que ele faça (Alice, Entrevista, 2011).</p> <p>Eu oriento a fazer a correção somente pela sonoridade. Quando eles querem escrever uma palavra com <i>p</i> e escrevem com <i>b</i>. faço pronunciar, faço corrigir, pergunto o nome de um colega, como é que é onde tem aquela letra. Qual a outra palavra, qual o outro lugar. Funciona. Aos pouquinhos eles vão se corrigindo. (Júlia, Entrevista, 2011)</p> <p>Eu não boto errado. Eu procuro fazer assim. Eu fiz um ditado ai agora nós juntos vamos ver como é se vocês vão se dar conta nº 1 eu ditei a palavra cachorro. Quantas sílabas tem? (Eleonora, Entrevista, 2010)</p>	<p>esses alunos que tem mais dificuldade eu nunca ponho assim errado, eu ponho um visto, eu ponho um certo e meio. Pros alunos da noite eu ponho muito um certo e meio, que alguma coisa eles produziram. Eu acho que o erro ah aquela coisa. Encher um caderno de um aluno de vermelho, de errado isso ai eu acho errado. isso é uma coisa que eu aprendi na faculdade e eu acho que parece que ta bloqueando. Não que tu não vá dizer que ele tem um problema, que ele tem dificuldade, tem que dizer, mas tem que ter um jeito chamar, principalmente com os pequenos porque eles tem muito assim (Taís, Entrevista, 2010).</p> <p>As professoras Alice, Júlia e Michele, costumavam recolher alguns trabalhos dos alunos para avaliar. Tinham por hábito elogiar o desempenho dos alunos quando estes produziam o texto legítimo (Observação, 2010).</p>	
--	--	--	--

Mantendo a tendência das outras regras do discurso instrucional, também a avaliação de conteúdos tem uma distribuição de dados que vão desde o enquadramento muito forte até o enquadramento fraco. Não foi encontrado, neste caso, nenhum enquadramento muito fraco, isto é, no qual houvesse uma participação efetiva dos alunos nos procedimentos de avaliação ou, por outro lado, onde os alunos sejam devidamente informados sobre o que vai ser entendido como discurso válido, correto, adequado nas atividades a serem desenvolvidas.

O medo de dizer que o aluno errou, de demarcar o erro ou de enfatizá-lo está bastante presente nas falas das professoras. O que se confirma pelas observações em sala de aula. As professoras, diferente do que estabelece a psicogênese, raramente utilizam o erro como um momento de aprendizagem, de estímulo positivo do aluno. Ao contrário, as professoras não desenvolviam estratégias que lhes possibilitassem fazer uma avaliação oral ou um processo de construção de conhecimento subjacente a uma avaliação construtiva.

Assim, procurei apresentar, neste capítulo, a análise dos discursos recontextualizados pelas professoras alfabetizadoras formadas pela FaE. No próximo capítulo, estabeleço algumas considerações a título de conclusões que permitirão compreender que efetivamente, ao mudar de contexto, o discurso é recontextualizado, gerando um novo discurso que, neste caso investigado, se distancia do discurso do campo primário, isto é, do campo de produção da teoria da psicogênese.

# A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel



Considerações  
Finais **6**

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as professoras alfabetizadoras que realizaram o Curso de Pedagogia na FaE/UFPel no período compreendido entre os anos de 1986 a 2005 recontextualizam o discurso pedagógico construtivista. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida ao longo de quatro anos. No primeiro ano, que iniciou em 2007, realizei um mapeamento em todas as escolas da rede pública municipal de Pelotas, a fim de localizar potenciais sujeitos de pesquisa, além de conhecer todas as escolas urbanas da cidade. Neste processo buscava professoras que tivessem realizado o Curso de Pedagogia e que atuassem em classes de alfabetização ou segunda série do ensino fundamental. Desse processo resultou um conjunto de duzentos e vinte e oito professoras. Entre elas foram identificadas as professoras que haviam realizado o curso de Pedagogia na FaE/UFPel, resultando, portanto, em 54 professoras. Entre essas, 36 atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, isto é, concluíram o curso entre 1986 e 2005 e alfabetizavam há mais de três anos.

Contudo, após a qualificação do projeto de doutorado, em final de 2009, deparei-me com o fato de que muitas das professoras que haviam preenchido a ficha em 2007 já não estavam mais atuando em classes de alfabetização. O mapeamento realizado foi, de qualquer forma, bastante útil, pois possibilitou que eu entrasse em contato com outras professoras de períodos correspondentes, mantendo os critérios anteriormente mencionados.

Iniciei, então, em 2010 o processo de coleta de dados com cinco professoras. Uma delas concedeu apenas uma entrevista pelo fato de não estar mais atuando em classes de alfabetização, mas era a única do cadastro que correspondia ao período inicial da investigação. As outras quatro professoras que fizeram parte da investigação concederam duas entrevistas, tiveram suas práticas acompanhadas e disponibilizaram seus diários de planejamento para análise.

Realizei pelo menos dez seções de observações na turma de cada professora. Foram observadas três turmas de primeiro ano de uma de segundo ano do ensino fundamental de nove anos. Durante o processo de acompanhamento das práticas, procurei observar, a fim de entender o processo de recontextualização da teoria da alfabetização construtivista, a dinâmica da sala de aula, analisar as rotinas

estabelecidas, as atividades desenvolvidas, as relações entre a professora e os alunos, tomando como base os indicadores que foram construídos a partir da teoria da alfabetização construtivista com a finalidade de identificar elementos imprescindíveis na prática pedagógica pautada por esta teoria. Os indicadores, língua oral e sua relação com a escrita, língua escrita em contexto de uso e experimentação, sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita, análise e reflexão sobre a língua baseada na elaboração de problemas e de hipóteses, valorização dos conhecimentos das crianças sobre a escrita, foram construídos a partir da teoria e nortearam a categorização de todos os dados coletados.

Assim, o conjunto das observações, descritos no caderno de campo, as entrevistas transcritas e os diários de planejamento descritos constituíram um vasto material que após ser categorizado a partir dos indicadores foram analisados tendo em vista a teoria sociológica de Basil Bernstein.

Concomitante ao processo de investigação das práticas pedagógicas de continuidade à coleta de materiais no arquivo passivo da Faculdade de Educação a fim de analisar a formação inicial das professoras, em nível superior, no que se refere especificamente à área da alfabetização. Para tanto, foram imprescindíveis as entrevistas realizadas com as cinco professoras que foram sujeitos da pesquisa, tendo em vista seu relato sobre o período em que cursaram o curso de Pedagogia na FaE. Procurei realizar uma análise em que fosse possível identificar o espaço de discussão que a alfabetização ocupava no currículo. Com isso, foi possível compreender as características da formação inicial para atuação em classes de alfabetização a partir dos currículos e documentos do Curso de Pedagogia. Para tanto, a coleta de dados se deu, fundamentalmente, através dos textos pedagógicos produzidos pelos professores formadores que ministraram disciplinas nas quais o conhecimento acerca da alfabetização construtivista era recontextualizado. Compreendo como textos pedagógicos, a partir de Bernstein (1996), os planos de ensino e os diários de registro de aulas localizados no decorrer da investigação. Assim, analisei como aparecem recontextualizados os conhecimentos acerca da psicogênese da língua escrita nesses textos. Esse é um campo intermediário do processo de recontextualização.

A partir da teoria da alfabetização construtivista, dos textos pedagógicos produzidos pelos formadores e das práticas pedagógicas das alfabetizadoras,

constituí três campos do discurso pedagógico alfabetizador construtivista. O primeiro foi denominado nesta Tese como campo primário de produção do discurso alfabetizador construtivista. Para a constituição deste campo procurei caracterizar o campo de produção primária da psicogênese, estabelecendo alguns parâmetros necessários para analisar o processo de recontextualização que o discurso alfabetizador construtivista passa ao se deslocar de um campo para outro. Assim, procurei mostrar a ruptura epistemológica proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir da pesquisa que originou a psicogênese da língua escrita, relacionando com o paradigma associacionista que predominava nas discussões sobre alfabetização. Foi a constituição deste campo que possibilitou a construção dos indicadores que embasam uma prática pedagógica construtivista.

O segundo campo constituído na Tese foi o campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista, composto fundamentalmente pelos agentes e agências de formação superior das pesquisadas. Para a constituição desse campo tomei como referência as produções da ANPEd e Teses e dissertações cujo foco têm sido a formação e as práticas de professoras alfabetizadoras. O foco principal deste campo foi a análise dos textos pedagógicos produzidos pelos formadores da área da alfabetização do Curso de Pedagogia. Assim, analisei currículos, planos de ensino, programas das disciplinas que compuseram os currículos do período analisado, especialmente as referências bibliográficas.

Com relação à análise do currículo do curso de Pedagogia foi possível perceber que ao longo dos anos houve uma preocupação de inserir nas disciplinas as discussões acerca do discurso alfabetizador construtivista. A ampliação da área da alfabetização no currículo também foi um elemento importante na constituição do campo. A partir das bibliografias arroladas nos planos de ensino localizados foi possível identificar uma vinculação com a teoria da psicogênese da língua escrita.

Chego a conclusão de que a recontextualização secundária produzida na Faculdade de Educação da UFPel constitui-se como um elemento de efetiva produção de um novo texto, gerador de novas práticas alfabetizadoras. Esse discurso, ao ser recontextualizado, configura-se como um novo texto e, por ser efetivamente novo, cria um discurso que, se por um lado apresenta características relacionadas à teoria alfabetizadora construtivista, por outro, é um produto desse processo de recontextualização.

Esse processo de recontextualização gera diferentes “construtivismos”. Como mostrou Moraes (2010, p. 23), “lembramos que não existe ‘uma’ única teoria psicológica de tipo construtivista”. O autor enfatiza que o professor, quando está em sala de aula, deve conciliar diferentes saberes que dizem respeito não apenas ao objeto de conhecimento. Conforme chamei atenção nesta Tese, a partir de Tardif (2002) e Gauthier (1998), os saberes docentes são compostos por um repertório que não se restringe à formação inicial, mesmo sendo esta fundamental. Já Chartier (2007, p. 186) mostra que os professores das séries iniciais “geralmente ignoram as informações validadas cientificamente elaboradas pelos pesquisadores”, mas também questiona a “fidelidade teórica” como requisito imprescindível para uma boa alfabetização. O que constatei foi um efetivo processo de recontextualização gerador de novos textos e práticas pedagógicas.

O terceiro campo constituído nesta Tese foi o das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Esse campo recebeu a principal atenção da investigação. A análise da recontextualização se deu através das regras de recontextualização. Elas, que são reguladas pelas regras de distribuição, “regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos, isto é, regulam o que (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o como da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição)” (MORAIS e NEVES, 2007, p. 121). Como mostrou Santos (2003, p.31) “as regras de recontextualização é que criam o discurso pedagógico”. A operacionalização da análise tomou como referência a classificação e o enquadramento, isto é, o *que* e o *como* do discurso pedagógico, portanto, o que deve ser transmitido e o como deve ser comunicado.

A recontextualização cria o discurso pedagógico através de dois discursos, o instrucional e o regulador. Os diários de planejamento das professoras e as entrevistas serviram para referendar elementos de seleção de conteúdos, de sequência e de avaliação. Já a ritmagem, outro elemento constituidor do discurso instrucional, foi percebida a partir das observações e das entrevistas. O discurso regulador perpassa o discurso instrucional.

A análise dos dados teve por objetivo apresentar o campo de recontextualização pedagógico das práticas das professoras alfabetizadoras formadas pela FaE/UFPel. Assim, procurei expor o discurso pedagógico construtivista recontextualizado pelas professoras em sua prática docente, o qual

constitui, segundo o modelo teórico adotado, a prática pedagógica recontextualizada das professoras que participaram da pesquisa.

Os indicadores construídos no capítulo três a partir da teoria da psicogênese constituíram o conteúdo do discurso pedagógico oficial, correspondendo a *o que* do discurso. Estes indicadores foram analisados a partir da teoria de Bernstein, a partir do conceito de classificação. Para cada um deles construí um quadro representativo da classificação de cada indicador em que agrupei os depoimentos, as observações e os registros das professoras acerca de cada um dos indicadores construídos na Tese. Além disso, elaborei uma escala que apresenta os níveis relativos às relações entre o campo oficial de produção e o campo recontextualizador do discurso pedagógico. Essa escala tomou como referência a análise de Bernstein (1996) no que diz respeito às teorias progressistas, em que mostra que o construtivismo possui classificação e enquadramento fraco.

A análise das práticas das professoras apresenta certo distanciamento entre o que salientaram nas entrevistas e o que foi efetivamente desenvolvido em sala de aula. As concepções demonstradas são resultados da recontextualização que se origina desde o campo secundário, isto é, desde sua formação pedagógica no curso de Pedagogia. Como demonstrado nesta Tese, ao mudar de contexto o discurso se modifica, gerando um novo discurso. Um exemplo dessa modificação foi identificado na forma de trabalhar com a língua oral na sala de aula. Apesar da teoria da alfabetização construtivista pressupor que sejam realizadas atividades que proporcionem espaços de interação, em sala de aula não foram muitos os momentos em que isso ocorreu.

Outro aspecto identificado diz respeito às práticas com a língua escrita. Elas não são realizadas sistematicamente, de forma geral. Identifiquei a falta de sequência entre os conteúdos trabalhados. Nas observações e análise dos diários essa falta de sequência pode ser percebida pela falta de relação entre uma aula e outra e no que diz respeito ao conteúdo e nível de complexidade em relação aos conhecimentos. Constatei que há uma preocupação em vencer os conteúdos, relegando a um patamar não tão importante a preocupação com o que foi aprendido pelos alunos. Isso decorre, nas práticas das professoras, pelas concepções subjacentes aos tipos de atividades que são consideradas mais adequadas para cada conteúdo que foi desenvolvido.

A existência de uma classificação forte no que diz respeito ao entendimento das professoras de que primeiro é necessário melhorar a expressão oral para após desenvolver a linguagem escrita, distancia as práticas pedagógicas das professoras do que diz a psicogênese. Há uma proximidade de suas práticas com a teoria da alfabetização construtivista ao entenderem que a linguagem escrita não é a simples tradução da linguagem oral.

O mesmo não ocorre em relação à língua escrita. Neste aspecto as práticas das professoras se distanciam dos pressupostos construtivistas estabelecidos nesta Tese no campo primário de produção. Algumas professoras não iniciaram as atividades de escrita quando começou o ano letivo. Não foram contempladas atividades de produção escrita pelas crianças. No primeiro período do ano as atividades predominantes foram cópias que provavelmente não contribuíam para uma construção significativa da língua. Verifiquei que se trata de práticas recontextualizadas que levam em conta elementos oriundos da herança dos modelos de aprendizagem pelos quais as professoras passaram.

Quanto à análise da sala de aula como espaço de interação mediado pela escrita, constatei a falta de diversidade de materiais escritos. Apesar das professoras salientarem em seus depoimentos a importância dos alunos terem acesso a diferentes suportes de texto e a sala de aula ser um lugar de convívio visando facilitar o domínio da leitura e da escrita, não observei em suas práticas situações que evidenciassem qualquer diversidade de gêneros textuais. Em geral as práticas das professoras apresentaram poucos momentos de interação. Essa interação viria a favorecer a construção do conhecimento, segundo a psicogênese da língua escrita.

No que diz respeito à análise e reflexão sobre a língua, as professoras demonstraram a compreensão da importância de trabalhar com palavras significativas provenientes de um contexto. A maioria de suas práticas, entretanto, se afasta dessa preocupação. Constatei com muita frequência o trabalho com as famílias silábicas nas práticas analisadas. Cabe salientar que o trabalho não era sistematizado da forma como prescrevem os métodos tradicionais, mas ao mesmo tempo também não tinha uma aproximação com a alfabetização construtivista, pois as atividades propostas não eram exploradas de modo que os alunos tivessem a oportunidade de refletir sobre a linguagem escrita.

Quanto à valorização do conhecimento dos alunos, as professoras mostraram o entendimento que isto significa trabalhar com sua realidade. A perspectiva abordada pela teoria da alfabetização construtivista situa essa questão no interior de uma perspectiva muito mais ampla. Parte do princípio que valorizar o conhecimento do aluno significa acreditar que ele possui conhecimentos prévios a entrada da escola e que tem muitos outros ainda a aprender. Na grande maioria dos dados analisados as professoras não elaboram seu processo pedagógico levando em consideração esses conhecimentos prévios dos alunos, afastando sua prática dos preceitos da teoria construtivista.

No que diz respeito ao discurso regulador, os discursos das professoras não apresentam uma regularidade. Eles variam de um enquadramento muito forte a um enquadramento muito fraco. De forma semelhante ao encontrado na análise de classificação, as professoras recontextualizam a prática alfabetizadora construtivista de formas variadas. Observei práticas que oscilam entre uma pedagogia tradicional e a pedagogia baseada na psicogênese.

Enquanto algumas professoras procuram desenvolver hábitos oriundos da teoria da psicogênese, como o trabalho em grupo e a cultura da leitura freqüente, outras não utilizam em seu cotidiano essas estratégias. Encontrei nas práticas analisadas uma significativa ausência de sequenciamento no que se refere ao trabalho com os conteúdos próprios da alfabetização. Essa falta de sequência e continuidade resultaram na não aprendizagem pelos alunos de conteúdos fundamentais, como por exemplo, escrever seu próprio nome.

Quanto ao discurso instrucional, ficou evidenciado que a maioria das professoras não toma os conhecimentos dos alunos como critério para a definição da seleção dos conteúdos. Apenas uma professora mostrou que leva em consideração o nível de aquisição da escrita dos alunos fazendo uma testagem para verificar o nível em que seus alunos estavam e, a partir daí, selecionar o que deverá ser desenvolvido em sala de aula.

Para a análise do sequenciamento as observações foram fundamentais para compreender a dinâmica da sala de aula e, nesse sentido, compreender como se dá o enquadramento quanto à sequência dos conteúdos. Enquanto algumas professoras consideram os interesses dos alunos e eles podem escolher entre várias atividades, outras oscilam entre um seqüenciamento construtivista e um modelo mais tradicional, determinando com mais rigor o que os alunos devem fazer.

A ritmagem é um dos componentes do discurso instrucional que mais se aproximou da teoria da psicogênese. Somente uma professora estabelece que os alunos devam seguir o seu ritmo. As demais levam em consideração a capacidade dos alunos em construir o conhecimento segundo o ritmo de cada um. Em alguns casos, verifiquei que isso era levado ao extremo de as crianças fazerem poucas ou mesmo uma atividade em um turno inteiro de aula.

Já a análise da avaliação mostrou que não houve uma participação efetiva dos alunos nos procedimentos referentes ao estabelecimento de critérios. De maneira geral, os alunos não foram devidamente informados sobre o que ia ser entendido como discurso válido nas tarefas de sala de aula. Constatei que as professoras deixavam transparecer um receio muito forte em dizer que o aluno errou, de demarcar seu erro. Elas não aproveitavam o erro no sentido de construir aprendizado a partir dele. Diferente do que estabelece a psicogênese, não faziam deste momento um estímulo positivo ao aluno, isto é, não buscavam estratégias que lhes possibilitassem fazer uma avaliação oral ou um processo de construção de conhecimento a partir de uma avaliação construtiva.

A partir dos dados analisados foi possível perceber, como mostrou Bernstein (1996), que o discurso ao passar de um campo para outro é descontextualizado e recontextualizado pelas diferentes influências e disputas que são estabelecidas no novo contexto. Vários fatores identificados nas falas das professoras e nas observações aparecem como dominantes para fazer variar os discursos pedagógicos das alfabetizadoras. Um deles, tratado no capítulo cinco, diz respeito a como as professoras pensam que as crianças aprendem a ler e a escrever, demonstrando, muitas vezes, uma incompreensão dos estudos psicolinguísticos que fundamentam a psicogênese da língua escrita.

A partir da análise do conjunto dos dados através da teoria bernsteniana foi possível identificar que há uma tendência preponderante de afastamento das práticas das professoras da teoria da alfabetização construtivista. Na realização das entrevistas, foi possível perceber que as professoras respondiam às questões tomando como base um discurso da alfabetização construtivista. Contudo, ao operacionalizarem-no demonstraram diferentes interpretações e formas de agir que descaracterizam a prática pautada pela teoria.

As práticas pedagógicas analisadas costumavam organizar-se com uma lógica interna específica e, ao mesmo tempo, bastante semelhante entre elas. As

rotinas de copiar a data, escrever o nome, por exemplo, estavam presentes em todos os dias observados. O tempo que os alunos dedicavam à realização destas atividades é outro aspecto que merece ser destacado. A grande maioria as atividades que eles realizavam não tinham como foco fazer os alunos pensarem e refletirem sobre a linguagem escrita. Pelo contrário, as atividades preenchiam um tempo, através de muitas folhas que eram disponibilizadas aos alunos, ou através de cópias sem significado. Entre uma atividade e outra observada e também constatada através da análise dos diários não há uma sequência de conteúdos devidamente planejada. Em uma mesma tarde as atividades realizadas pelos alunos eram desconectadas entre si, apresentando-se de forma descontextualizada para as crianças.

Uma das razões dessa forte classificação, ou seja, da forte separação entre os dois discursos, está no contexto onde se insere o campo pedagógico de reprodução constituído pela FaE. Nesse campo já há um processo de recontextualização motivado basicamente pelas leituras que *a priori* deveriam ser realizadas pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, além das referências bibliográficas adotadas como fonte do construtivismo nas disciplinas da graduação. Também há que considerar a seleção dos temas que compõem a psicogênese efetuada pelos docentes do curso de Pedagogia, isto é, pela forma como o currículo foi adotado, currículo este entendido como uma seleção arbitrária de conteúdos socialmente relevantes muito mais para quem seleciona do que para quem é dirigido (SILVA, 1999).

Assim, a pesquisa encontrou diferentes discursos pedagógicos alfabetizadores. Por um lado, como vimos, as professoras alfabetizadoras pesquisadas não seguem um método de alfabetização, como faziam as professoras há algumas décadas atrás. Por outro lado, as professoras também não seguem uma pedagogia da alfabetização construtivista, paradigma condizente com seu tempo de formação. A herança pedagógica configura-se como sendo muito forte, a despeito da formação em nível de graduação. Assim, nenhuma prática de alfabetização observada segue um método de alfabetização analítico ou sintético, mas todas cultivam em suas práticas atividades que se relacionam diretamente com esses métodos considerados tradicionais na história da alfabetização.

Isso explica o fato de que a concepção de alfabetização de uma alfabetizadora não é construída em quatro anos de curso de Pedagogia, mas

construída nos diversos espaços vivenciados pelas professoras. Todas as vivências das professoras constituem os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas. Esta oscilação se deve à passagem do discurso construtivista por diferentes contextos, que, segundo Bernstein (1996), influenciam de tal forma que o discurso acaba assumindo outro sentido.

Ao finalizar, destaco as contribuições desta Tese para a discussão acerca da formação de alfabetizadoras no Curso de Pedagogia, tarefa a qual tenho me dedicado. Em primeiro lugar destaco que para se construir com os estudantes do Curso de Pedagogia outra concepção de educação, de currículo, de ensino e de aprendizagem, um ingrediente importante é a vivência e desconstrução do modelo de escola com o qual estamos acostumados. Para tanto, a organização de um novo modelo deveria ser pensada desde o tempo do curso de graduação e se estender durante a formação continuada.

Como vimos, o currículo do Curso de Pedagogia do ano 2000 tinha essa proposta de integração curricular e de contextualização das aprendizagens a partir de eixos norteadores, mas de qualquer forma esse aspecto ainda tem se mostrado insuficiente. Atualmente, o currículo do Curso, após passar por reformulações para se adequar as Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, (CNE/CP Nº 1, 2006) segue sustentando esta proposta. Contudo, a formação de um profissional generalista como prevê as diretrizes exigiu da FaE a organização de outro espaço para a área da alfabetização, reduzindo assim o tempo destinado as discussões sobre alfabetização no currículo.

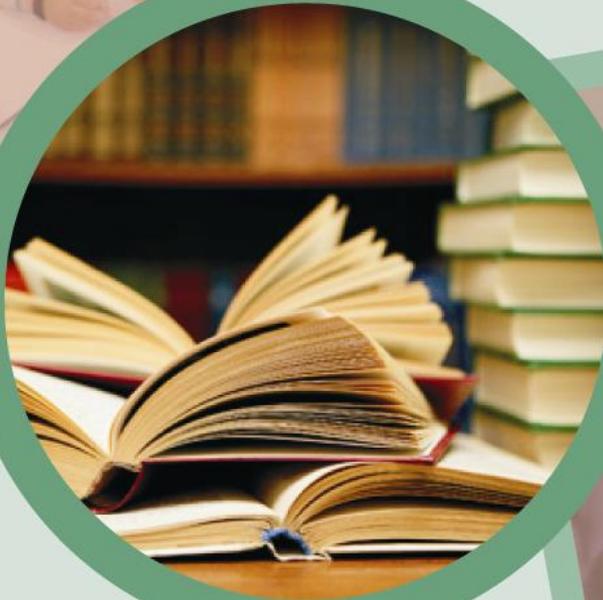
Concluindo as considerações que encerram esta Tese, quero destacar algumas das motivações que geraram esta pesquisa. Chamei a atenção na introdução deste texto para o profundo processo de exclusão escolar ao qual estão submetidas as crianças, especialmente as da rede pública de ensino municipal. Deparei-me com os dados de exclusão como professora de séries iniciais, como supervisora pedagógica das séries iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e como pesquisadora, já como professora universitária. Sempre me intrigou o fato de a rede de ensino ter altos índices de evasão e repetência e grande parte das professoras das séries iniciais serem formadas pela Faculdade de Educação da UFPel.

Ao mesmo tempo, a FaE construiu uma imagem de formadora de “professoras construtivistas”, tendo disputado em muitos momentos essa

concepção na cidade de Pelotas. O que chamava minha atenção e se constituía como uma dúvida era o fato de os indicadores de exclusão não diminuírem, apesar da supremacia da FaE em toda região sul do estado como principal agência formadora de Pedagogas em uma perspectiva construtivista. Os dados da pesquisa ajudam a esclarecer um pouco esta situação. Sem a pretensão de generalizar os dados para todas as turmas do curso, o que ficou patente foi que o processo de recontextualização ocorrido no campo da FaE e no campo das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras gerou um discurso e uma prática que não são mais o discurso e a prática originada no campo primário de produção da psicogênese, isto é, o discurso construído pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). O entendimento sobre como a criança aprende é fundamental para o êxito da aquisição da lecto-escrita. As pedagogias tradicionais, como mostraram Bernstein (1996) e Moraes e Neves (2007), por exemplo, necessitam, para o seu sucesso, de códigos que não são os das classes populares, justamente as classes das crianças que freqüentam esta mesma escola excludente.

Assim, longe de querer encerrar este debate, penso ter lançado as bases para a continuidade desta investigação, que poderá dar bons frutos na luta por uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

A recontextualização  
do discurso pedagógico  
da alfabetização  
construtivista por  
alfabetizadoras  
formadas na  
FaE/UFPel



Referências

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de ; PELANDRÉ, N. L. . As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras. In: 31a. Reunião Anual da ANPEd - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação - 31a. Reunião da ANPEd, Caxambu : ANPEd, 2008.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, FERREIRA, Andréa Tereza Brito, MORAIS, Artur Gomes de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt10/qt101128int.rtf>> Acesso em 06 jul, 2007.

ALFABETIZAÇÃO: o estado do conhecimento. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisa>> Acesso em 8 jul 2011.

ANGELUCCI, Carla D, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata, PATTO, Maria Helena S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa. v.30, n.1. São Paulo. Jan/abr. 2004. Versão impressa.

APPLE, Michel W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70,1977.

BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Idéias. n. 20, São Paulo: 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. *Symbolic control and identity*. Chapter 9 – Vertical and Horizontal Discourse: na essay. [Traduzido por Joice Costa, 2006]

- \_\_\_\_\_. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.
- BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia kabila*. Oeiras: Celta, 2002
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC/SEB 2009
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASLAVSKY, Berta. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São. Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971
- CABRAL, Ana. Catarina dos Santos Pereira. Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem?. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambú. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*, 2008.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Alfabetização. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 1992.
- CAPOVILLA, Fernando (Org.) *Os Novos Caminhos da Alfabetização Infantil*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.
- CARDOSO, Helen Rodrigues. *Uma compreensão sociológica de alfabetização: comparando diferentes práticas*. Dissertação. (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- CARRETERO, Mario Carretero. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IBGE, CENSO 2010 – Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_rio\\_grande\\_do\\_sul.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_grande_do_sul.pdf)> Acesso em 24 mai 2011.
- CERTEAU, Michel de. *La culture au pluriel*. Paris, Union Générale D'Éditions, 1974.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. 2. édition, Paris, Gallimard, 1990.

- CHAKUR, Cilene. R. S. L. O Construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1689--Int.pdf>
- CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação de professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. n. 8, mai/jun/jul/ago 1998.
- CHARTIER, Anne- Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux*, INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.
- CHARTIER, Anne- Marie. Fazeres ordinários de classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. *A escola obrigatória e o ofício de ensinar*. Palestra proferida no Programa de Pós graduação em Sociologia da UFPE, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007
- CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné..* Paris: La Pensée Sauvage, 1985.
- CHOMSKY, Noam. *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI, 1974.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976.
- CHOMSKY, Noam. e HALLE, M. *The sound pattern of English*, Nueva Cork Harper & row, 1968.
- COUTINHO, Marília de Lucena. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* 2005. disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101090int.doc> > Acesso em 06 jul, 2007.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE OS ALUNOS APRENDEM?. In: 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambú. Anais da 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

- CUNHA, Alessandra Marques da. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los*. 2005. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101439int.rtf>> Acesso em 09 set, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 27, p. 55-70, jul/dez, 2006.
- DE ALBA, Alícia. *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert e PORTO, Gilceane Caetano. *Exclusão escolar: a história continua no século XXI*. Educação Unisinos, v. 12, p. 100-110, 2008.
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert et. al. *A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-5008--Int.pdf>>, 2008.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- DÍAZ BARRIGA. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas: Amuines, 1995 (3. reimp.)
- HACK, José Lino (org). *Documentos para subsidiar a discussão da reformulação do currículo do curso de pedagogia*. Fae/UFPEl, 1999.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- ESSA. Disponível em <[http://essa.fc.ul.pt/oquee\\_resumo\\_texto.htm](http://essa.fc.ul.pt/oquee_resumo_texto.htm)>. Acesso em: 16 agosto, 2009).
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, Emília. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: PALACIO, Margarita Gomes; FERREIRO, Emília (orgs.). *Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- FERREIRO, Emília (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1995.
- FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- FERREIRO, Emília. *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México, Melbooks, s/d.
- FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002
- FERREIRO, Emília. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO, Emília (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- FERREIRO, Emília. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. *Pátio: revista pedagógica*. ANO VIII, Nº 29, fev./abr, p. 8-12, 2004.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação (UFES)*, vol 32, n.1, 2007.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. *Análise de conteúdo*. Brasília, 3ª ed.: Líber Livro Editora, 2008.
- GARCIA, Maria Manuela, et. al *Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um Curso de Pedagogia*. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas, n.6, p.5-20, jan./jun.1996.
- GARCIA, Maria Manuela; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Disponível na internet: <http://www.scielo.br>. Capturado em 12/09/2005.

- GARCIA, Regina Leite. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2003.
- GAUTHIER, C. et. al *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHIGGI, Gomercindo. *Roteiro para coleta de dados: relatório de atividades de 1994*. FaE/UFPel, 1995. (mimeo)
- GIOVANNI, L. M. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e consequências para a aprendizagem. In: MICOTTI, M. C. de O. (org.) *Alfabetização Estudos e Pesquisas*. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 79-88 (Curso de especialização "Alfabetização" departamento de Educação Instituto de Biociências de Rio Claro).
- GOODMAN, Yetta. Conhecimento das crianças sobre a alfabetização: um pós-fácio. In: GOODMAN, Yetta (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1995.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 1v.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 2v.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3v.
- ITEPA. *Dados sócio-econômicos do município de Pelotas*. Disponível em <http://www.ucpel.tche.br/itepa>, 2005.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, 2004.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEITE, Carlinda. Ser professor (a) no contexto das mudanças curriculares do ensino básico, em Portugal. *Fênix: Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 2(1), 35-38, 2003.

- LEITE, Mirian Soares. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- LUCARELLI, Elisa. *Regionalización del curriculum y capacitación docente: respuestas e interrogantes en la educación básica latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Laeda Bezerra; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima Carvalho. Construtivismo entre alfabetizadores: algumas reflexões sobre o campo semântico de suas representações. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/laedamachadop10.rtf> >. Capturado em 15 de agosto de 2007.
- MAINARDES, Jefferson. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v.11, n.22, maio/agosto 2010.
- MAMEDE, Inês. *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*, 2001. Disponível na internet: <http://www.anped.org.br/24> Capturado em 12/03/2006.
- MAMEDE, Inês. *Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas*, 2003. Disponível na internet: <http://www.anped.org.br/26>. Capturado em 12/03/2006.
- MARIN, Alda Junqueira e BUENO, José Geraldo Silveira (orgs). *Excluindo sem saber*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2010.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- MORAIS, Ana Maria et. Al. *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993. v.2.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de Intervenção e Análise em Contextos Pedagógicos. *Educação, sociedade & Culturas*, Porto: Universidade do Porto, n. 19, p. 49-87, 2003.
- MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis educativa*, vol.2, UEPG, 2007. Disponível em <http://uepg.br/praxiseducativa> . Acesso em jun 2008.
- MORAIS, Artur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo Construtivista e a formação de Alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE,

Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e Prática de Ensino) 632 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbsa e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. (São Paulo, 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Isabel Pestana e MORAIS, Ana Maria. *Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – análise da actual reforma das ciências para o ensino básico*. *Revista de Educação, Lisboa, XIV (2)*, 75-94, 2006.

NUNES, C. M. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. *Educação e Sociedade*. Ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1990.

PERNAMBUCO, Déa Lucia Campos. *A alfabetizadora construtivista representada por professoras*. In: 25ª ANPEd, 2002, Caxambu.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia e problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência da criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987

PICCOLI, Luciana. *Prática Pedagógica nos processos de alfabetização e letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

PLANO DE ENSINO ALFABETIZAÇÃO. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, mimeo, 1986.

PLANO DE ENSINO METODOLOGIA DO ENSINO DO 1º GRAU: ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, mimeo, 1989.

PLANO DE ENSINO ALFABETIZAÇÃO. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, mimeo, 1989.

PLANO DE ENSINO HABILITAÇÕES SÉRIES INICIAIS V. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, mimeo, 2002

PORTO, Gilceane Caetano. *Leitura: as estratégias de um aluno em fase alfabetização*. FaE/ UFPel, Pelotas: 2001. (Artigo de Conclusão da Especialização em Educação).

PORTO, Gilceane Caetano. *Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940-1970)*. FaE/ UFPel, Pelotas: 2005. (Dissertação de Mestrado)

PROJETO PEDAGÓGICO. UFPel, Faculdade de Educação- Curso de Pedagogia. Pelotas, 2000. (mimeo)

PROJETO PEDAGÓGICO. UFPel, Faculdade de Educação- Curso de Pedagogia. Pelotas, 2006. (mimeo)

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 15-49, novembro, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVEDRA, Vera. *A difusão da perspectiva construtivista na FaE/UFPel (décadas de 80-90)*. 2007.120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. & MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SME. *Fazer: qualidade social na educação*. Publicação da Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Pelotas, Dezembro de 2004.

SME. Lista Geral das escolas. Disponível em: <<http://www.pelotas.com.br/educacao/centraldematriculas/menu/lista-de-escolas.php>>. Acesso em 15 de março de 2010.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do ato de ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped. (Série Estado do Conhecimento), 2000.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fev-abr. 2004a.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artmed, 1998
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Tereza. *Aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre, Artmed, 2003
- VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.
- VIEIRA, Luciene Cerdas e GUARNIERI, Maria Regina. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3042--Res.pdf>> Acesso em 05 out.2007.
- WEIZ, Telma. Prefácio. IN: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 5-6.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. IN: FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. vii-ix.
- WEIZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2ª ed, 2001.

**A recontextualização  
do discurso pedagógico  
da alfabetização  
construtivista por  
alfabetizadoras  
formadas na  
FaE/UFPel**



**Apêndices**

## APÊNDICE A: Ficha de mapeamento e aproximação com os sujeitos



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Pelotas  
*História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares*



### Ficha de Identificação do (a) professor (a)

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Fone: (res. e cel) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

#### 1 – Formação

1.1 - Ensino Médio: ( ) Magistério ou Normal ( ) Outro Curso \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

#### 1.2. - Ensino Superior

- ( ) Pedagogia UCPel  
( ) Pedagogia UFPel –Diurno – regular  
( ) Pedagogia UFPel – Noturno PEFPS TURMA: \_\_\_\_\_  
( ) Outro curso. Qual? \_\_\_\_\_

1.3 – Ano de Início e ano de Conclusão do Ensino Superior: \_\_\_\_\_

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| 1.4 – Pós- Graduação: ( )Especialização concluída em Educação | <b>Instituição:</b> _____ |
| ( ) Outra Especialização concluída                            | <b>Instituição:</b> _____ |
| ( ) Especialização em andamento                               | <b>Instituição:</b> _____ |
| ( ) Mestrado Concluído  | <b>Instituição:</b> _____ |
| ( ) Mestrado em andamento                                     | <b>Instituição:</b> _____ |

#### 2 – Atividades Docentes

2.2 – Há quantos anos exerce o magistério \_\_\_\_\_

2.3 – Jornada de trabalho: ( ) 20horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas ( ) outra \_\_\_\_\_

2.4 – Redes em que atua: ( ) privada ( ) municipal ( ) estadual

2.5 – Escola(s) em que atua: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.6 – Atua em mais de uma série: ( ) sim ( ) não

2.7 – Assinale a série(s) em que atua: ( ) 1ª. Série – tempo de atuação na série: \_\_\_\_\_  
( ) 2ª. Série – tempo de atuação na série: \_\_\_\_\_  
( ) 3ª. Série – tempo de atuação na série: \_\_\_\_\_  
( ) 4ª. Série – tempo de atuação na série: \_\_\_\_\_  
( ) EJA. Alfabetização – tempo de atuação na série: \_\_\_\_\_  
( ) EJA. Outras séries – tempo de atuação na série: \_\_\_\_\_  
( ) EF séries finais ou Ensino Médio \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - Roteiro orientador para entrevista com as alfabetizadoras**

Fale sobre como começaste a tua experiência como alfabetizadora (questão desencadeadora)

1. O que te levou a realizar o curso de Pedagogia?
2. Qual o significado do curso de pedagogia na tua vida profissional?
3. O que tu aprendeste sobre alfabetização na faculdade?
4. Quais as disciplinas que te deram suporte para pensar a tua prática alfabetizadora?
5. Como eram as dinâmicas dessas disciplinas?
6. O que tu estudaste relativo à alfabetização durante o curso de pedagogia?
7. Quais os principais autores estudados na faculdade que te serviram para atuar na área da alfabetização?
8. Que práticas de alfabetização tu incorporaste ao dia-a-dia da sala de aula em função do curso de pedagogia?
9. Tem alguma situação em especial que aprendeste a lidar a partir de estudos desenvolvidos na faculdade? Como foi?
10. No teu ponto de vista o curso de preparou para enfrentar uma classe de alfabetização?
11. Que situações a faculdade te preparou para enfrentar na sala de aula em classes de alfabetização?
12. Qual a rotina diária em sala de aula?
13. Qual o método ou os métodos utilizados para alfabetizar?
14. Alfabetizar foi uma escolha tua?
15. Você considera sua formação adequada e suficiente para lidar no cotidiano escolar da primeira série?
16. Como procuras suprir as necessidades de formação para lidar com o cotidiano escolar da primeira série?
17. Qual a sua relação com a profissão (o que pensa sobre ser professora)?
18. Quanto tempo de experiência profissional possui?
19. Há quanto tempo trabalhas nesta escola?
20. Trabalhas em outra escola ou exerces outras atividades?
21. Que cursos têm feito durante sua vida profissional?
22. Como tu descreverias a tua formação no curso de Pedagogia.

23. Que aprendizagens foram significativas na tua trajetória acadêmica?
24. Que estudos realizastes durante a tua formação inicial que contribuiu para a construção da tua prática como alfabetizadora?
25. Durante o curso realizavas alguma atividade extra-curricular como monitoria, bolsista?
26. Durante a tua formação que teorias estudadas se relacionavam com o campo da alfabetização?
27. Como era organizada a sala de aula no curso de pedagogia?
28. Como sentavam-se professores e alunos?
29. Como eram realizadas as avaliações?
30. Como tu avalias a tua formação inicial?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO ORIENTADOR DE OBSERVAÇÃO**

1. Como são as propostas de trabalho para as diferentes áreas do conhecimento?
2. Que livros/autores são utilizados pela professora?
3. A professora usa livros didáticos?
4. O aluno fica com o livro?
5. Como os alunos interagem com o livro didático/literatura específica/outros? Com que frequência?
6. Quais os recursos que a professora utiliza?
7. Que tipo de materiais?
8. São desenvolvidas atividades fora da sala de aula? Quais?
9. A professora desenvolve algum tipo de atividade na biblioteca? Quais? Com que frequência?
10. Como é organizada a sala de aula?

### **Aspectos incorporados a observação a partir da construção dos indicadores:**

1. Como são organizados os momentos de leitura?
2. Como a professora trabalha com a língua oral e com a língua escrita? Que atividades são realizadas?
3. Como é a organização da sala de aula? Como os alunos estão sentados? Como eles trabalham em grupos?
4. Em que momentos a professora parte do conhecimento dos alunos sobre o conteúdo que está desenvolvendo? Como ela faz isso?

## **APÊNDICE D**

**Questões da entrevista a partir da definição dos indicadores que caracterizam uma prática pedagógica alfabetizadora construtivista:**

- 1) Como tu trabalhas com a leitura ?
- 2) Que tipo de materiais há na sala de aula para ler?
- 3) Trabalhas com a história da escrita?
- 4) Trabalhas em sala de aula com os nomes dos alunos? Como?
- 5) Como é o organizado o trabalho com grupos de alunos?
- 6) Como relacionas em teu trabalho o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita?
- 7) Que atividades são propostas para as crianças escrever? É importante deixar as crianças escrever? Quando as crianças da tua turma começam a escrever textos? O que as crianças escrevem?
- 8) Como é trabalhado o alfabeto na sala de aula?
- 9) Como tu corriges um aluno quando ele escreve uma palavra errada?
- 10) A partir de que momento trabalhas textos na sala de aula?
- 11) Que tipos de textos são utilizados para alfabetizar as crianças?

**APÊNDICE E**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Através deste termo, informo que esta pesquisa tem por objetivo estudar o processo de recontextualização do discurso construtivista sobre alfabetização adquiridos na formação inicial.

Para tanto, serão realizadas observação em sala de aula e entrevistas com as professoras. Nesse sentido, solicito sua autorização para o uso das informações concedidas nas entrevistas e observações.

Fica garantido o uso ético das informações para o avanço do conhecimento. Serão mantidos em sigilo o nome da escola e o nome da professora participante da pesquisa em quaisquer meios de divulgação dos resultados.

Título do Projeto: a constituição da docência alfabetizadora: uma análise a partir dos processos de recontextualização do discurso pedagógico construtivista

Pesquisadora: Gilceane Caetano Porto

Telefone: (53) 84077343

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Peres

Telefone: (53) 32845533

Pelotas, de de 2010.

Nome do Participante:

Telefone:

---

Assinatura

## APÊNDICE F

### Resumo das observações das práticas pedagógicas

#### Observações Alice: Número de alunos: 24

No diário de planejamento, quando a professora me emprestou para análise havia em todos os dias registrados, a indicação “leitura diária pela professora”, indicando que esta atividade ocorria no início da aula. Contudo, de todos os momentos observados presenciei a realização desta atividade duas vezes.

#### Observação 1 -1º/09 –

Cheguei na sala de aula por volta das 13h30.

Os alunos estavam sentados em grupos.

As crianças realizavam uma atividade que consistia em juntar as sílabas das palavras. As palavras da folha eram: papai, povo, pena, pano, papo, pato, pipa, pulo, piada, pia.

As crianças iam terminando e mostrando para a professora que respondia... “que bonito, que bom meu amor”....para alguns alunos ela foi colocando um sinal de certo ao lado das palavras de caneta azul. A professora também solicitava aos alunos que fossem pintando os desenhos da folha – que eram gotinhas. As crianças do primeiro grupo da direita utilizavam lápis coletivos.

Perguntei para a professora se a escola dava o material de pintura e ela disse que não. Me contou que ela mesma comprava quase todos os materiais que utilizava e que havia gasto neste mês 200 reais de materiais para trabalhar com as crianças.

As crianças que terminavam ficavam conversando entre si.

Algumas crianças se aproximaram de mim para me mostrar a folhinha e eu dizia, palavras de incentivo. Solicitei que a menina lesse para mim as palavras que ela havia formado. Ela me olhou envergonhada e disse que havia esquecido. Perguntei para ela que letra era...o que faz o p com o a faz pa e o resto? Não lembro. Um menino se aproximou e ajudou na leitura dizendo, papai. Essa eu sei! E esta, perguntei eu. Essa eu não sei. Insisti na atividade de decodificação solicitando a ele que juntasse a sílaba, mas mesmo assim não obtive êxito.

As atividades seguem e as crianças pintam, também algo que não podem nem escolher a cor, porque não conseguem representar o real através dela, por pura falta de saber do que se trata.

A atividade seguinte consistia em fazer mais uma página do livrinho sobre o corpo humano que eles estão confeccionando para apresentar na multifeira da escola.

Ajudei a entregar as duas folhas que faziam parte da atividade. Em uma delas havia uma série de olhos bocas, orelhas e narizes. A outra folha continha um círculo. A proposta da atividade era recortar as partes do rosto e colar no círculo que representava o rosto.

A professora explicou a atividade e uma menina disse: - mas eu nem sei como é o meu rosto. A professora pediu para eles tocarem em seu rosto. As crianças pintaram e recortaram.

Dois meninos colocaram as orelhas dentro do círculo e me perguntaram se era assim. Eu procurei dizer-lhes que imaginassem que o círculo era o redor das suas cabeças e onde ficavam as orelhas então.

Um menino teve muita dificuldade com esta atividade. Recortou a folha errada. A professora trocou. Ele novamente recortou e, além disso, colou os olhos na vertical do círculo.

Chamei a atenção da professora para como ele havia feito a atividade. Ela me disse: “deixa que ele é assim mesmo, porque ele falta muito”...

Eu perguntei se ela havia trabalhado com os livros do Ziraldo sobre as partes do corpo. Eu estava me referindo em especial a um conjunto de livros do autor que tratam, cada um deles, das partes do corpo humano. Um deles chama-se Joelho Juvenal, outro Rolim, que trata do umbigo. Ele me respondeu que não tinha visto e me perguntou se eles estavam na caixa enviada pelo MEC. Eu disse que sim.

A medida que as crianças iam terminando ela solicitava que guardassem todo o material, limpassem as mesas e o chão, e aguardassem para sair.

Neste meio tempo a professora pegou no armário e começou a contar a história FLICTS, do Ziraldo. Flicts se remete as diferenças e as cores.

Ela iniciou contando e as crianças não paravam de conversar. Ela advertiu que se não parassem ela não contaria mais a história. Como eles não pararam ela suspendeu a contação de histórias e

conversou com as crianças sobre o comportamento, salientando que não poderiam se comportar assim e que estavam fazendo isso porque havia visita, que era eu.

**Observação 2 – 8/09 – 13h30 às 16h45.**

Cheguei na escola antes ainda do sinal. Encontrei com a professora na sala dos professores. Fomos juntas encontrar as crianças, que me receberam carinhosamente. A professora abriu a porta, deixou todas as crianças entrarem e entrou por último. As crianças sentaram em grupos.

A professora colocou no quadro

Pelotas, 8 de setembro de 2011

Hoje o dia está (desenho de um sol escondido atrás de uma nuvem)

A professora escreve no quadro a letra S e pergunta a turma que letra é aquela. Várias crianças dizem o nome da letra.

A professora pergunta que palavras começam com aquela letra e as crianças começam a dizer. A professora escreve no quadro as palavras ditadas: sapo, saci, seis, sete, sapato, saia, sapateira, salada, sacolas, sardinha, sábado, segunda-feira, sexta-feira, sabe, saúde, serena, sabiá, sadia, suco, sorvete, sacolé.

A professora pede que enquanto ela está escrevendo não é para eles copiarem. Salienta que é para prestarem a atenção, sem copiar.

“Cruzem os braços em cima da mesa e prestem atenção”, solicita a professora. Algumas crianças não seguem as orientações da professora e iniciam a cópia.

Após a escrita de todas as palavras a professora as lê, destacando silabicamente as partes que a compõe. Em seguida, pede para as crianças copiarem no caderno as palavras ditadas.

A professora senta-se ao meu lado e fica conversando comigo, me falando sobre a escola e alunos. As crianças vão se levantando e mostrando o caderno para a professora que elogia as escritas das crianças

São 15h quando os chamam para a merenda. As crianças que trouxeram merenda de casa, ou que não queriam merendar ficam na sala de aula merendando. Eu acompanho a professora ao refeitório. A merenda era bolo e suco. As crianças comem e retornam para a sala. As crianças que ficaram na sala continuam merendando. Os que retornam para a sala voltam a fazer a atividade, os demais continuam merendando. As crianças que já terminaram de copiar, mostram para a professora. Ela solicita que corrijam algumas palavras copiadas incorretamente. Depois de arrumarem, ela distribui para os alunos que já terminaram uma folhinha escrita: 7 de setembro dia da independência do Brasil. Eles se aproximam dos colegas, reagrupando-se em outras mesas, pintam a bandeira de cores variadas e conversam. Um aluno contava sobre a pesca de tartaruga, enfatizando que a carne da tartaruga é “tri boa”...

São 15h45 quando bate para o recreio. Eles saem correndo a mil!

No retorno do recreio ela dá para todos os alunos a bandeira e diz terminem que pintar em casa. A professora explica que é a bandeira do Brasil e fala sobre as cores, sobre o feriado de ontem.

Em seguida distribui outra folha que dizia: Conhecendo o grupo silábico do S – ligue as letras dos quadros e leia as sílabas. Junte as letras e, depois, complete o nome da ave com a sílaba formada. Faisão.

Ela explica o que é para fazer. Ó vocês vão ver que bicho é esse? As crianças respondem SAPO, isso mesmo, diz a professora. Que letra começa o sapo? As crianças respondem S. Que letra é essa? Apontando para a letra S. as crianças respondem corretamente.

Ela mostra para as crianças o desenho abaixo, que é uma arara. E pergunta que bicho é. Alguns dizem passarinho e outros periquito. A professora diz que começa com A. uma menina diz ARARA. Então ela explica que é para fazer o mesmo com os outros bichos. Ela vai perguntando que bicho é e que letra começa. Sinto que há uma dificuldade de identificar o animal da letra i. As crianças dizem que é uma lagartixa e a professora corrige dizendo que trata-se de uma iguana. Nada mais é dito sobre o animal.

Também me despertou curiosidade a palavra que deveria ser formada com a letra S + ão, que formaria a sílaba são. A palavra é faisão.

**Observação 3- 15/09 – cheguei às 13h30. a saída das crianças foi as 15h30, pois não havia água na escola.**

A professora coloca no quadro a data por extenso. Hoje é quarta-feira. O dia está (desenho de um sol)

A professora distribui uma folha em que é solicitada a seguinte atividade: “complete as palavras com as sílabas que falta, depois copiar as palavras ao lado”.

As sílabas que faltam são todas da família do S. suco, sacola, sino, urso, selo, sinaleira, sofá, secretária, sapo, sapato.

A professora explica dizendo: ó em cada espaço ta faltando um pedaço da palavra, uma sílaba. Vamos ver a primeira. O que é isso aqui, referindo-se ao desenho. As crianças dizem: copo. Não gente, o que tem dentro do copo? Uma menina diz SUCO. Então, isso aí, então o que falta é um pedacinho da palavra. Qual é ? a mesma menina diz é o su...muito bem. Então agora vocês têm que ir completando com o pedacinho que falta.

A professora foi passando nos grupos e ajudando os alunos. Senti que vários tinham bastante dificuldade em compreender o pedacinho. As crianças foram se ajudando também. Os que tinham entendido mostravam as letras que o colega tinha que colocar.

Olha é o s e o a, por exemplo.

As crianças foram chamadas para a merenda às 15h. Era bolacha Maria somente, pois não tinha água. Eles pegaram as bolachas e voltaram para a sala de aula comendo. Foram terminando as atividades, organizando-se para ir embora.

#### **Observação 4 – 22/09 – 13h30 às 17h.**

Novamente cheguei antes de bater e esperei a professora na sala dos professores.

As crianças entraram antes, foram se acomodando. A professora conversou com eles perguntando como estavam o que tinham feito...

Colocou a data e hoje o dia está...

A professora iniciou a aula dizendo: hoje nós vamos aprender mais uma letrinha do alfabeto. É a letra T. Todos vocês já conhecem esta letrinha. Nós temos um colega na aula que começa com essa letra. Algumas crianças dizem o nome do colega.

Assim ele começa a perguntar aos alunos que outras palavras começam com a mesma letra. Eles começam a ditar. Eles vão falando todos juntos e a professora organiza, solicitando que sejam ditadas as palavras por grupos. A medida que vão ditando ela vai escrevendo no quadro, salientando as partes que compõe a palavra, ou seja, as sílabas que fazem parte das palavras.

A professora vai induzindo as palavras a partir de pistas como por exemplo, a gente coloca no bumbum do bebê para eles não ficarem assados... as crianças, nesse exemplo diziam várias coisas, como fralda, pomada, remédio e a professora repetia a palavra e perguntava, ta mais começa com T? Os alunos ditaram as seguintes palavras: trânsito, telha, televisão, tênis, tatu, texto, telefone, teia, tábua, talco, tomate, toalha, triangulo, trem, três.

Após a escrita das palavras no quadro a professora solicitou que eles copiassem as palavras do quadro.

C.O: observei que era uma atividade bastante difícil para várias crianças. A maioria copiava as palavras letra por letra.

Às 14h30 eles saíram para merendar e retornaram às 14h55. a merenda era carreteiro e feijão, além de laranja de sobremesa.

No retorno para a aula algumas crianças queriam comer sua laranja, que havia sido entregue com casca.

Alguns tentam descasca-la com a boca e outro tentam a tesoura. Eu fico assistindo a cena e pensando várias coisas. Uma delas é o fato da laranja ter sido entregue com casca e outro é que não há mobilização para que a laranja seja descascada.

Diante disso, pedi para a professora se eu poderia pegar uma faca no refeitório e descascar para as crianças. Ela me autoriza. Trago então duas facas, entrego uma para a professora e as crianças que queriam comer suas laranjas fizeram uma fila e fomos descascando. Quase todas as crianças comeram a laranja. Alguns além da merenda da escola, da laranja ainda comeram a merenda que trouxeram de casa.

Alguns terminavam de copiar as palavras.

Às 15h30 bateu para o recreio e todos saíram. Uns ainda comendo laranja.

No retorno a professora distribuiu uma folhinha, praticamente igual a que havia trabalhado a letra S - Conhecendo o grupo silábico T – Junte as letras dos quadros, escreva a sílaba formada e leia-a. Juntar T com as vogais.

Após a realização desta atividade a professora distribuiu revistas e jornais e solicitou que recortassem figuras com a letra T.

Eles ainda estavam fazendo esta atividade quando eu fui embora às 17h.

**Observação 5 – 29/09 – 14h às 17h10.**

Cheguei na sala e as crianças estavam copiando do quadro uma série de palavras com X.

Havia no quadro a data, além do desenho de como estava o dia.

As palavras eram as seguintes: xícara, xuxa, xerife, xale, xarope, xadrez, xampu.

A professora solicitava às crianças que terminavam de copiar que pegassem livrinhos para VER. As crianças pegavam os livrinhos e sentavam em seus lugares. Uma menina se aproxima de mim e me mostra que havia trazido de casa um livro. Era o livro do Aladin, que segundo ela era sua história favorita. Pergunto a ela se não queria aproveitar e pegar outro livro da escola para que pudesse ler uma história nova. Ela me responde dizendo que aquele que ela havia levado para a aula ela sabia ler e que os outros não! Eu a encorajei dizendo que assim como havia aprendido a ler o Aladin aprenderia a ler outros.

Ela me pergunta se eu quero que ela leia para mim. Eu aceito e então ela começa a ler a partir da imagem, mas utilizando expressões recorrentes nos contos. A expressão era uma vez estava escrita no livro. A riqueza de detalhes, e a relação que faz entre o texto escrito a sua leitura pelas imagens indica que alguém já havia lido a história para ela, devido a quantidade de detalhes difíceis de ser apreendidos somente através das imagens.

A menina que me contou isso é tida pela professora como uma aluna que tem muita dificuldade. Ela encontra-se no nível 2 de conceitualização da escrita.

Enquanto isso a professora circulava entre os grupos vendo se já haviam copiado. Para alguns alunos ela terminava de copiar e liberava a leitura dos livros.

A merenda da escola ocorreu às 14h45. As crianças já haviam perguntado pela merenda e a professora advertiu que hoje era demorado porque o cardápio era sopa e então as merendeiras haviam tido muito trabalho para cortarem tudo e cozinharem a sopa.

Conhecendo o grupo silábico do X. Forme as sílabas. Juntando X com as vogais

**Observação 6 – 1º/10 – 13h30 às 17h10**

A aula iniciou com a rotina diária já estabelecida pela professora que consiste na escrita e cópia pelos alunos da data e de como está o dia.

Da mesma forma que em encontros anteriores, a professora falou que eles aprenderiam uma letra nova e solicitou que ditassem palavras iniciadas pela letra Z para que ela escrevesse no quadro e posteriormente eles copiassem.

As palavras ditadas e copiadas foram as seguintes: Palavras com a letra Z. – zebra, zack, zulmira, zé, zeca, zé trovão, zero, Z3.

Os alunos que terminaram de copiar receberam uma folha cujo título era: Conhecendo o grupo silábico do Z. Siga a seta e ligue as letras. As crianças já sabiam o que deveriam fazer, pois é a mesma atividade das aulas anteriores apenas modificando a letra que deveria ser associada às vogais.

Algumas crianças ainda copiavam e outras já haviam terminado a folha quando chamaram para a merenda às 14h50. Era leite com banana. As crianças tomaram o leite e algumas guardaram a banana para comer na aula.

As crianças comeram as bananas e algumas, a merenda de casa.

Elas ficaram brincando com carrinhos e bonecas até a hora do recreio, 15h30.

No retorno, a professora distribuiu a folha anterior para os alunos que ainda não haviam recebido e solicitou que fizessem em casa, como tema.

Eram 16h10 quando a professora os convidou para cantar uma música nova, que ela iria ensinar. As crianças quiseram cantar para mim algumas músicas que já conheciam.

Em seguida a professora cantou para as crianças uma música que falava das letras K, W e Y em ritmo de ciranda-cirandinha.

A professora distribuiu uma folhinha com a letra da música.

Cantou novamente com as crianças. Em seguida pediu para que elas circulassem no texto palavras que comesçassem com as letras indicadas.

Ela foi passando nos grupos para ver se estavam fazendo a atividade.

As crianças fizeram esta atividade até às 16h45. Após a realização desta atividade a professora solicitou que os alunos guardassem o material para brincar. Eles perguntaram de que era para brincar e ela disse que era livre. Algumas meninas brincaram de boneca e os meninos com bonecos e carrinhos. Eles conversavam bastante entre eles e criavam situações entre eles. Alguns meninos brigavam pelos bonecos, pois todos queriam ter um. Já as meninas compartilhavam as bonecas e entre elas uma era a mãe, a outra era a filha e a boneca entrava na brincadeira como mais um membro da família.

Eles brincaram até às 17h05, momento em que organizaram a fila para ir embora.

**Observação 7 – 6/10 –**

Cheguei na sala de aula às 16h, logo após o recreio.

A professora retomou com os alunos um desenho que assistiu no primeiro momento da aula, cujo nome era Nemo.

Então a professora pergunta

FRASES: como é o nome dos peixinhos? As crianças respondem: Nemo.

A professora escreve no quadro a seguinte frase: O nome dele é Nemo.

Em seguida pergunta: o que ele come? As crianças dizem minhoca, outros peixes menores, diz apenas um menino.

A professora escreve no quadro: Ele come minhoca

Em seguida a professora entregou uma folhinha que tinha as mesmas frases escritas no quadro por ela. Havia também na folha o desenho de um peixinho. Abaixo de cada frase havia uma linha para as crianças copiarem a frase apresentada.

Eles ficaram pintando o peixinho até o horário de organizarem-se para a saída.

**Observação 8 – 8/10 – 14h às 16h30**

Eu cheguei e as crianças já haviam copiado as rotinas.

Em seguida a professora leu uma história para eles. Marcelo, martelo, marmelo de autoria de Ruth Rocha. Durante a leitura os alunos permaneceram sentados em seus lugares

A professora leu a história e depois perguntou o que aparece na história e as crianças começaram a dizer algumas palavras que aparecia na história. As palavras ditadas foram as seguintes: Marcelo, cachorro, casinha, martelo, marmelo,

Durante a cópia a aula foi interrompida por duas pessoas fantasiadas de palhaço divulgando que no dia 14 de outubro haveria um teatro na escola. Eles solicitaram que as crianças levassem 1 real para poder assistir. Houve uma agitação na turma em função do pagamento.

A merenda ocorreu às 15h. O cardápio era massa com sardinha.

Mal deu tempo das crianças merendarem e já era hora do recreio.

No retorno do recreio a professora distribuiu uma folhinha para as crianças com a letra B bem no centro da folha e logo abaixo estava escrito:

B – Banana Completar as palavras com as sílabas que falta. Copiar as palavras da atividade anterior.

As crianças estavam realizando esta atividade quando e eu saí, às 16h30.

**Observação 9 – 13/10 –13h30 às 16h30**

A aula iniciou com a mesma rotina das aulas anteriores.

Em seguida as crianças receberam uma folha cuja proposta era recortar e colar figuras com a letra X. Foram distribuídas revistas, jornais e alguns livros didáticos para as crianças procurarem as figuras.

As crianças saíram para a merenda às 14h15, que neste dia, era cachorro quente e suco.

Ao retornarem continuaram procurando as figuras com a letra X. As crianças encontravam dificuldades para localizar, devido a pouca incidência de gravuras com esta letra no material para recortar.

A turma se agitou bastante frente e a essa atividade. A professora insistentemente pedia silêncio e perguntava o que estava acontecendo, se eles não eram assim, tão agitados?

Diante da situação, a professora solicitou que eles desenhassem objetos cuja letra inicial fosse o X. Algumas crianças começaram a desenhar livremente e apareceram em seus desenhos, além de objetos iniciados com x, outros objetos como chaleira, chapéu e chave. Para fazer a atividade eles perguntavam entre si e todos iam desenhando o que combinavam no grupo. Essa dinâmica era comum aos 4 grupos da sala de aula.

Às 15h30 bateu para o recreio.

No retorno, a professora solicitou que eles terminassem e então a professora pediu para que os alunos dissessem para ela os objetos que haviam recortado e/ou desenhado.

As crianças foram dizendo as palavras e ela escreveu no quadro. Quando eles ditaram e ela então percebeu que as palavras ditadas eram com ch e não com x ela explicou que eram palavras que iniciavam com o mesmo som, mas que se escreve de formas diferentes. A professora escreveu no quadro as letras CH para mostrar aos alunos.

### **Observação 10 – 15/10– 13h30 às 16h**

Algumas crianças iniciaram a aula parabenizando a profa pelo seu dia.

A aula começou com uma conversa sobre o dia das crianças.

A professora colocou no quadro a frase Feliz dia das crianças referindo-se a comemoração a esta data. Relembrando que havia combinado com eles de que no dia de hoje fariam uma festinha e que fariam várias brincadeiras para comemorar a data.

Em seguida a professora distribuiu para os alunos vários brinquedos feitos de garrafa PET denominados vai e vem. Esses brinquedos consistem em duas partes superiores de garrafas PET presos por cordão. As partes da garrafa deslizam ao serem puxados os cordões.

A atividade proposta consistia em as crianças enfeitarem os brinquedos. A professora distribuiu pedaços de papel, durex colorido e EVA para as crianças enfeitarem os brinquedos. Ao todo havia na sala de aula 16 alunos, dos 24.

A professora levou para a sala de aula 6 brinquedos. As crianças coletivamente foram enfeitando as garrafas com a ajuda da professora e com a minha ajuda. Ajudamos as crianças a colarem utilizando uma bisnaga de cola quente para realizarem a colagem.

Às 14h30 eles foram merendar suco e bolachas. No retorno, a professora organizou a sala de aula para a festinha.

Ela havia levado uns salgadinhos e alguns refrigerantes.

Ligou o rádio com músicas infantis e sugeriu que eles brincassem com o vai e vem.

Algumas crianças corriam pela sala, sem deter-se a nenhuma atividade. Sugeriu que brincássemos de dança das cadeiras. A proposta foi aceita e iniciamos a brincadeira. Também brincamos de passanel.

A saída das crianças foi às 16h.

### **Observações Eleonora – número de alunos 28**

#### **Observação 1 -3/09 – 13:15 às 15:30**

Os alunos esperam em filas ao lado da porta. Fila de meninos e meninas separado. A professora abre a porta e entra. Os alunos entram e vão se acomodando em seus lugares.

Espero todos os alunos entrarem e entro. Me dirigi a professora (já havia combinado anteriormente o início das observações) e ela me apresenta. “Essa professora vai ficar uns dias aqui em aula, vendo como a gente trabalha”.

Falei meu nome para as crianças. Algumas vieram me beijar.

Me sentei ao fundo da sala.

A professora inicia a aula perguntando se fizeram o tema de casa. Alguns dizem que sim e outros não.

A professora coloca no quadro quinze continhas para os alunos resolverem. Alguns comemoram: Oba, continhas!

14h20 – alunos são chamados para merenda da escola.

Todos saem mesmo os que não vão merendar.

No caminho a professora para com eles para que lavem as mãos.

No refeitório, as crianças que não merendam ficam sentadas, aguardando os colegas terminarem.

Após, eles fazem fila e retornam para aula. Alguns vão ao banheiro.

Ao retornar para a aula as crianças que levaram merenda a comem. Algumas crianças circulam na sala, pedindo merenda para os colegas.

A professora solicita que sentem.

Algumas crianças vão até o lugar onde estou sentada e perguntam o que eu escrevo. Falo que anoto as atividades que eles estão fazendo.

A professora permanece todo o tempo que estive na sala olhando os cadernos de tema dos alunos e corrigindo-os.

Às 15h15 ela pergunta se já terminaram. Alguns respondem que não e outros que já terminaram há alguns minutos respondem que sim.

A professora diz que vai dar mais cinco minutos para que terminem.

Passam os minutos e a professora começa a chamar no quadro alguns alunos para corrigirem as continhas. As crianças ficam pedindo para que sejam elas a ir ao quadro. A professora continua chamando, dizendo que só irá quem não ficar pedindo.

Às 15:30 bateu para o recreio e eles ainda não haviam terminado de corrigir as continhas. Outros não haviam terminado de copiá-las ou de fazê-las.

A professora solicita que não saiam correndo e vai liberando por filas.  
Exemplo de classificação forte entre as categorias professor e aluno.

### **Observação 2 – 17/09 - 14h às 15h30**

Cheguei na escola e fiquei alguns minutos esperando para que abrissem o portão.

Cheguei na sala, bati na porta e quem abriu foi uma aluna, que me recebeu com um beijo.

Dei boa tarde à professora e a turma. Algumas crianças solicitaram que eu sentasse ao seu lado. Sentei novamente ao fundo da sala. As crianças estão sentadas em fila e a professora está na sua classe, olhando alguns livros. Há alguns cadernos dos alunos em cima da sua mesa.

Nesse momento as crianças estavam copiando e realizando algumas atividades do quadro.

Pelotas, 17 de setembro de 2010

Separa as sílabas:

Folha  
Olho  
Coalhada  
Telha  
Molho  
Coalho  
Chocalho

Escreve o nome dos desenhos:

(a professora desenha no quadro, cada desenho de uma cor de giz diferente)

Estrela –  
Flauta –  
Igreja –  
Globo –  
Placa –  
Flor –

Completa com *u, o, e, i*

o-vido -  
esto-ro -  
c-uro -  
dez-ito -  
teso-ra -  
az-ite -  
sina-s -  
am-ixa -

As crianças seguem copiando. Às 14:30 uma aluna pergunta sobre a merenda. A professora olha no relógio e diz que vai ir lá ver. Ela se dirige a mim e me pergunta se eu posso reparar as crianças. Eu digo que sim.

A professora sai e eu começo a circular pela sala e olhar os cadernos das crianças. A maioria delas ainda não havia copiado. Vários alunos copiavam fora das linhas do caderno.

Perguntei a um menino o que ele tinha que fazer naquela atividade e ele disse não saber.

Três crianças já haviam terminado e me perguntaram se poderiam desenhar. Eu disse que sim. Elas pediram para que eu corrigisse o caderno e eu pedi que aguardassem a professora.

Quinze minutos depois a professora retornou. E disse que a merenda era leite com bolachas.

Algumas crianças comemoraram.

Ela pediu que eles se organizassem para ir ao refeitório. Eles pararam para lavar as mãos. A torneira usada por todos fica no meio do pátio, localizada bem perto do chão. As crianças precisavam se curvar para lavar as mãos. Algumas molhavam as calças e as que estavam de saia, molhavam as pernas. No início, a terra conseguiu absorver a água que jorrava sem parar da torneira. Mas não demorou muito para a água parar de penetrar o chão e ir se criando um charco que sujava os tênis das crianças.

Alguns não tomaram leite, somente comeram bolachas. Todos ficaram aguardando no refeitório. Após o término, organizaram fila e retornaram para a aula.

15:00 e a professora começou a corrigir as atividades no quadro.

P: ó eu vou corrigir, quem não fez copia daqui pra ficar com a resposta certa.

Algumas crianças diziam que já haviam terminado (4 crianças copiaram e fizeram tudo e 8 crianças apenas copiaram, mas não fizeram)

As demais copiaram parte e fizeram alguma coisa e outras apenas copiaram.

A professora começa a corrigir a primeira atividade e diz:

P: ó prestem bem atenção: fo-lha ó esses dois [refindo-se ao dígrafo] tem que ficar juntos. A professora pronuncia a palavra e a separa oralmente induzindo aos alunos a análise da palavra.

Assim ela faz com as demais.

Na segunda atividade ela pede que as crianças ditem para ela como é que se escreve.

As três meninas que haviam terminado primeiro começam a dizer as letras. As crianças repetem com as colegas e a professora vai escrevendo no quadro, sempre chamando a atenção dos alunos para as partes que compõe as palavras, enfatizando as sílabas.

Bateu para o recreio às 15:30 e ficou faltando corrigir a última atividade;.

### **Observação 3- 24/09 – 13:15 às 16:30**

Chego na escola antes de bater e vou para a sala das professoras. Espero a professora se organizar para ir para a aula. Ela é a última a sair da sala das professoras. Passa na secretaria, pega vários gizos coloridos e se dirige a sala de aula.

As crianças a aguardam na porta. Uma mãe pede para falar com ela.

Ela pede para que as crianças entrem e vão sentando. Eu entro junto com as crianças e os ajudo a se organizar. A sala de aula não havia sido organizada de um turno para o outro. Estava um pouco suja, com pontas de lápis no chão e alguns papéis de bala.

A professora demora a retornar. As crianças começam a correr pela sala. Eu peço que sentem, que a professora já está vindo.

A professora ouve eu falar com eles e se dirige a eles pedindo silêncio.

A professora retorna e as crianças ficam perguntando: “o que que houve com a fulana[referindo-se ao nome da colega].

Ela diz que não é da conta deles e que ser fofoqueiro é muito feio.

Um aluno diz: Ah sora a gente não pode falar nada.

Ela responde mais ou menos assim: é não pode mesmo, ainda mais quando é pra se meter na vida dos outros.

O aluno senta-se bastante irritado e cruza os braços.

Ela começa a aula às 13:45. Olha alguns livros didáticos e começa a passar um texto no quadro

A bola

Todo dia eu chego na escola,  
Chamo a Bianca e o Rodrigo.  
Eles pegam a bola e vêm brincar comigo.

É bola na mão,  
É bola na parede,  
É bola no chão,  
É bola na rede...

Às vezes fico pensando,  
Fico mesmo encabulado.  
Como seria a infância  
Sem esse brinquedo encantado?

Armando Arnaldo de Oliveira

A professora termina de passar o texto no quadro e diz:

P: Ó eu vou ler prestem atenção. O título do texto

Algumas crianças falam corretamente.

P: isso mesmo, muito bem. Ela inicia a leitura. Ao termino pergunta e então, gostaram? E as crianças respondem em coro que sim.

P: quem gosta de brincar de bola?

C: as crianças respondem *eu* em coro.

P: ta a gora terminem de copiar.

A professora se senta e começa a chamar algumas crianças para irem até a sua mesa. Ela solicita que levem o caderno de tema.

As 14h15 ela pergunta quem terminou de copiar. Algumas crianças dizem que sim. Eu olho o caderno de três crianças que estão perto de mim e percebo que ainda não terminaram e têm bastante dificuldade em efetuar a cópia, pois a fazem letra por letra.

As crianças que já terminaram continuam sem fazer outra atividade.

São 14: 30 quando avisam que a merenda é massa com galinha.

Eles realizam a mesma rotina da aula anterior.

Retornamos + ou – uns quinze minutos depois. E as crianças que haviam levado merenda poderiam comê-la.

Ela passa as seguintes atividades na outra parte do quadro :

Marca a resposta certa:

O texto é sobre:

( ) uma boneca      ( ) uma bola      ( ) um carrinho

Completa com as palavras que faltam de acordo com o texto:

É bola na \_\_\_\_\_,

É bola na \_\_\_\_\_,

É bola no \_\_\_\_\_,

É bola na \_\_\_\_\_...

Responde:

Qual é o nome das crianças que aparecem no texto?

As crianças seguem realizando essa atividade, copiando e respondendo. Alguns ainda não terminaram de copiar o texto e já são 15:25. Em seguida bateu para o recreio. No retorno, 15:45 eles seguem realizando a mesma atividade. A professora continua corrigindo os cadernos.

Às 16 horas eu me despeço e vou embora.

Quanto a seleção do conteúdo -

#### **Observação 4 – 07/10 – Cheguei na escola às 13h15 e fiquei até o final da aula.**

A professora iniciou a aula colocando a data e explicando a atividade. Ela distribuiu uma folha com várias sílabas e a tarefa era recortar as sílabas, montar palavras e cola-las no caderno. Enfatiza que primeiro tinha que recortar todas as sílabas para depois começar a formar e que não era par ir cortando e montando.

A professora abriu o armário e distribuiu tesouras e cola para as crianças que não tinham. Nem todos tinham tesoura para recortar. Algumas crianças dirigiam-se a mim perguntando se eu tinha tesoura para emprestar.

A professora diz a eles que irá buscar e me pede para eu cuidar deles.

Nesse meio tempo um menino tira a tesoura de uma colega e ela parte para cima dele, eu tento separa-los, mas ele acaba acertando o braço dela com um soco. Ela fica ainda mais furiosa e eu tento acalma-la devolvendo a tesoura. Algumas crianças vão para a porta esperar a professora. Ela chega e eles contam o episódio. Ela se dirige a mim e diz que não agüenta mais, porque a fulana [referindo-se ao nome da aluna] ta sempre de briga com os colegas. Eu digo que na verdade foi ele quem tirou a tesoura dela e a professora adverte que é bem feito, pois ela tem mania de fazer isso

com os outros, quando é contigo tu achas ruim, dirigindo-se a menina. A professora distribui tesouras aos que não tinham.

A menina fica de braços cruzados, emburrada e recusa-se a fazer a atividade.

A merenda hoje é arroz e feijão e é servida às 14h20. Todos saem e a professora pede para que a menina que não estava realizando fique. Ela se dirige a mim e pede para que eu os acompanhe até o refeitório. Eu levo as crianças para a merenda. Eles param para lavar as mãos, não se organizam, ficam correndo pelo pátio. Tenho dificuldades em juntar a turma. Eles não tem referência de autoridade em mim. Alcanço os pratos para eles e controlo os que não vão merendar.

A professora retorna com a aluna, chorosa, pega um prato de comida e alcança para a aluna. Várias crianças se aproximam da menina querendo saber o que aconteceu. Ela xinga eles dizendo “não te mete, a vida é minha!”

Retornamos para a sala, alguns merendam. Eles continuam a recortar as sílabas. Às 15h algumas crianças começam a montar as palavras e perguntar para a professora: “essa pode, sora”? diante a afirmação positiva eles recortavam e colavam.

Tomei a iniciativa de ajudar algumas crianças que não estavam conseguindo recortar. A professora viu e veio ajudar.

Cinco crianças (são os únicos alfabéticos da turma) terminaram a atividade antes do recreio, as demais não.

Aos que terminaram a professora pediu que copiassem a palavra montada ao lado. Um menino reclamou que tinha furado o caderno, em função do uso da cola e a professora sugeriu que escrevesse em outra página.

A professora reclamou: “Ah tudo vocês tem que perguntar, se ta furando é só trocar de folha! E não precisa ficar perguntando se a palavra existe. Depois a gente vai ler e corrigir”.

Ao retornarmos do recreio, havia várias sílabas espalhadas pelo chão. A professora chamou a atenção deles dizendo que era um relaxamento. As crianças começaram a juntar as sílabas. Eles ficaram na maior algazarra perguntando: de quem é essa? Quem perdeu essa?

A professora pede silêncio.

As crianças estão muito agitadas.

Ela começa a passar umas continhas no quadro. As crianças que estavam sem atividade se concentram e começam a copiar as dez continhas passadas no quadro.

A maioria das crianças ainda está montando as palavras. A professora começa a ajudá-los.

A professora pede que quem já terminou as continhas vá até o quadro e resolva.

São 17:15 e ela distribui a folha com o tema.

Algumas crianças começam a guardar o material e esperar o sinal da saída.

### **Observação 5 – 14/10 – 14h às 16h**

Cheguei às 14:00 e as crianças já estavam realizando uma atividade.

Ordena as frases:

bola. joga O menino -

jantei Ontem eu jiló. -

fechada. está A escola -

osso. come O cachorro -

rasgado. está caderno O -

Escreve frases com as palavras:

Vestido – azul

Flor - amarela

Bola – amarela

Casa – grande

**Observação 6 – 28/10**

Cheguei no início da aula

As rotinas se repetem

A professora coloca a data no quadro e passa a primeira atividade:

A professora não usa nenhum livro ou caderno para passar a atividade no quadro

Completa com a sílaba que falta:

Cabi\_

Bigo\_

Lei\_

Me\_no

\_mida

es\_la

sapa\_

- vamos completar [com a sílaba que falta]...eu vou falar...olhem, prestem atenção...CA-BI-DE [pronunciando vagarosamente as sílabas e reforçando o som da letra E na sílaba final]

**Observação 7 – 3/11 – 13h15 às 15h30**

Como sempre as crianças aguardavam a professora que entrou e pediu que eles se organizassem em grupos de 4 pessoas.

Me chamou atenção, pois até o momento esta foi a primeira vez que ocorria uma modificação na organização da sala de aula.

As crianças ficaram muito eufóricas e com dificuldades de organizarem-se. perguntei a ela se eu poderia ajuda-los, tendo em vista que percebia que necessitavam de uma orientação, principalmente por se tratar de uma atividade pouco comum na rotina deles.

Enquanto eu os organizava a professora abriu seu armário e pegou revistas e jornais e distribuiu nos grupos.

A tarefa era recortar palavras que tivessem *r* e *rr* para colar no caderno.

A professora distribuiu as tesouras e disse que eles deveriam se emprestar, pois estavam sentados em grupos para isso.

Assim eles realizaram esta atividade até a hora do recreio, considerando o intervalo para a merenda.

Vocês estão em grupo, mas quem disse que é para conversar? Cada um faz o seu, não é para copiar do colega” (Observação n. 7 Eleonora, 2010)

**Observação 8 – 10/11**

Cheguei na sala depois do recreio 15h30.

Atividade 4 -completa com m ou n - pente, nuvem, bengala, cinto anzol.

O Bruno jogou o caderno do colega pela janela e a professora pediu para que ele fosse buscar. Na demora dele, ela foi atrás dele e o surpreendeu colocando o caderno do colega em uma poça d'água.

Atividade 5 – separa as sílabas e dá o número. A professora coloca o desenho ao lado das palavras na atividade. Cada palavra é escrita no quadro com o giz de cor diferente.

**Observação 9 – 17/11**

A rotina observada é a mesma dos relatos anteriores com relação ao horário da merenda.

Hoje os alunos sairão às 15h30, pois a escola está sem água.

As crianças faziam uma folhinha cujo título da atividade era autoditado. As crianças tinham que olhar os desenhos e escrever ao lado a palavra.

A ênfase era na escrita de palavras com s.

Suco – salada – supermercado – sino – sereia – sanduíche – sapato – saco – sapo – sereia – siri – sacola – semente – sabonete – saci – salsicha – salgadinho.

As crianças ficaram bastante envolvidas com as atividades. Algumas queriam pintar o desenho antes de fazer e a professora os orientou que primeiro deveriam escrever e depois sim poderiam pintar. Eles foram fazendo e perguntando para a professora. As perguntas variavam: alguns alunos

perguntavam: ta certo sora e outros com que letra é, por exemplo, salsicha, demonstrando já estarem relacionado grafema e fonema.

Ela foi andando entre as classes e fazendo as crianças arrumarem as escritas incorretas.

### **Observação 10 – 24/11 –**

A professora inicia a aula passando no quadro a data e as seguintes atividades, sem tomar nenhum livro ou caderno como referência:

Lê e desenha:

Xadrez  
Xale  
Xarope  
Xerife  
Chácara –  
Chalé -  
Chaleira –  
Chaminé -  
Arma e efetua ( 10 continhas)

Liga:

Desenhos:

Peixe	vive no galinheiro
Cavalo	vive em casa
Cachorro	vive na gaiola
Onça	vive no mato
Pássaro	vive no chiqueiro
Cobra	vive na floresta
Porco	vive na fazenda

### **Observações Júlia: 16 alunos**

A professora Júlia trabalha na escola com primeiro ano nos turnos da manhã e tarde. Utiliza a mesma sala nos dois turnos.

No primeiro dia observei no turno da manhã, pois queria observar naquela semana e somente neste turno tinha horário disponível. Minha intenção foi estabelecer um primeiro contato com a professora.

#### **Observação 1 – 05/05** Tempo de observação: 9h às 11h30 -2h30

Cheguei na escola por volta das 9h. A funcionária que abriu o portão me levou para falar com a diretora. Como já havíamos conversado sobre o trabalho que pretendia desenvolver ela me levou até a sala de aula da professora.

Fui recebida com sorrisos e apresentada aos alunos. Havia uma música tocando no notebook da professora. Na sala de aula, além da professora estava também o monitor que acompanha a turma em função de haver dois alunos com necessidades especiais. Um aluno autista e outro cadeirante.

A sala de aula é bastante iluminada e arejada. Há vários cartazes nas paredes.

A esquerda um varal com prendedores com os nomes dos alunos. Ao fundo da sala há duas estantes. Uma a esquerda com jogos e alguns livros didáticos e a outra também com livros e algumas caixas.

Os alunos estão sentados em grupo. Ao todo há três grupos trabalhando. No momento em que cheguei eles estavam realizando uma atividade de cobrir as letras pontilhadas e encher a linha com a letra B. No quadro havia a data escrita por extenso e meu nome é...

Em seguida foram chamados pela merendeira para irem ao refeitório. Os alunos que haviam levado merenda a comeram no refeitório com os demais colegas. Nesse momento a professora deixou os

alunos lanchando com o monitor e me levou para conhecer a escola. Ao voltarmos para a sala de aula, os alunos receberam outra atividade. Deveriam completar as palavras com a letra inicial que estava faltando nas palavras, copiar a palavra abaixo e depois ligar nas letras que estavam no centro da folha. As palavras da folha eram bola, bolo, balão, bala, bóia, boi, baú, balde, banana, boné, boneca e bule.

Enquanto as crianças realizavam a atividade a professora me mostrou o seu caderno de planejamento, desculpando-se por estar incompleto e ser pouco detalhado, faltando colocar a data, por exemplo. Também me mostrou a escrita das crianças. Ela realizou o teste das 4 palavras e uma frase para verificar o nível de conceitualização da escrita em que os alunos se encontram. Verificou que dos 16 alunos, há nove pré-silábicos, três silábicos e quatro alfabéticos. Me disse que isso a ajuda a organizar os grupos, misturando-os.

Durante a realização da atividade vários alunos perguntavam para ela qual era a letra que deveriam usar para completar as palavras. A professora respondia as perguntas que eles faziam.

Em seguida bateu para o recreio e todos saíram. Vários alunos disputavam quem iria levar o colega cadeirante para o recreio

Durante o recreio das crianças fui para a sala dos professores. Tomamos café e percebi o clima da escola. A professora tem uma boa relação com as colegas e com a equipe diretiva.

Após o recreio voltamos para a sala de aula. Os alunos terminavam a tarefa e a professora iniciava a preparação para levá-los a biblioteca, onde aconteceria a hora do conto.

Neste momento fui embora, pois as atividades ficaram a cargo da professora da biblioteca.

## **Observação 2 - 06/05—**

Tempo de observação: 2h30 (14h às 16h30)

No nosso último encontro eu havia combinado com a professora que faria as observações no turno da tarde em função dos meus compromissos na universidade.

Cheguei na sala de aula, a mesma do turno da manhã e havia 12 alunos em aula. Eles já estavam realizando uma atividade de pintura, recorte e colagem. Na folha havia o desenho de um menino e uma menina sem roupinhas, apenas de cueca e calcinha, respectivamente. Abaixo dos desenhos de cada um havia roupas e sapatos de inverno e de verão para os alunos pintarem, recortarem e colarem nos bonecos. As crianças faziam a atividade com autonomia e em parceria. Em uma das mesas, alguns conversavam e combinavam de pintar as roupas da mesma cor. Na mesa da professora, outro aluno realizava a sua atividade solicitando a ajuda da professora. Em outra mesa havia três meninas e dois meninos. Na terceira mesa ocupada havia 4 meninos.

O clima era de envolvimento no trabalho proposto. Alguns alunos a medida que foram terminando de pintar, recortar e colar as roupas, eram orientados a colar os bonecos em palitos de picolé que estavam em cima da mesa da professora.

Os alunos foram terminando a atividade e começaram a brincar com seus bonecos. A professora sugeriu que eles dessem nomes aos bonecos. As crianças solicitavam à professora a escrita do nome dos bonecos no palito de picolé. Um aluno demonstrou bastante dificuldade para recortar os bonecos e, no colo, recebeu a ajuda da professora.

Por volta das 15h as crianças começaram a perguntar sobre a merenda. A professora pediu que guardassem o material e retirassem a merenda da mochila. Eles estavam aguardando que fossem chamados para o refeitório, local em que todos lancham juntos, tanto a merenda da escola quanto a que trazem de casa.

Na demora do aviso para a merenda a professora foi perguntar o que estava havendo e foi informada de que não haveria merenda nesta tarde. Assim, as crianças lancharam na sala de aula. Durante o lanche, vários trocaram merenda.

Algumas crianças foram ao bar comprar lanche e voltaram para a sala para comer.

Às 15h30 eles saíram todos juntos, sem organizar fila, para ir para o recreio.

Momentos antes a professora perguntou qual seria a menina que levaria para a casa nesta semana o patinete que era do filho dela. Uma menina, candidatou-se junto com outra. A professora pediu que elas conversassem e decidissem quem levaria o brinquedo para casa. Ela me contou que levou o patinete para a sala e a idéia era que cada dia um deles levasse para casa para brincar. Contudo, houveram muitas reivindicações solicitando que pudessem levar o brinquedo e ficar com ele uma semana.

No momento em que bateu para o recreio um aluno pegou o patinete e levou para que todos pudessem brincar.

Durante o recreio acompanhei a professora e tomei um café com ela na sala dos professores, entre conversas com pessoas conhecidas que reencontrei na escola.

Às 16 horas voltamos para a sala de aula. Uma aluna perguntou se irão fazer a atividade das cores do Cebolinha. A professora responde negativamente e mostra a folha xerocada com a próxima atividade.

A atividade era um caça-palavras. Ao redor do caça-palavras havia os desenhos dos objetos cujo nome deveria ser procurado. Abaixo na folha havia as dez palavras que deveriam ser encontradas e circuladas.

A professora deu a orientação de como realizar a atividade mostrando a folha para os alunos. Solicitou que eles circulassem com o lápis as palavras e que somente depois que tivessem certeza poderiam pintá-la com uma cor clarinha como amarelo ou azul. A seguir a professora foi mostrando as imagens e perguntando o nome de cada uma para que as crianças identificassem os desenhos. Um aluno perguntou se ela não iria colocar no quadro as palavras que deveriam ser encontradas. Ela respondeu negativamente, explicando que as palavras já estavam escritas abaixo na folha. Em seguida, a professora iniciou a distribuição das folhas e as crianças começaram a fazer.

Havia dez palavras para serem procuradas. As palavras são. Babá, Ubá, bebê, boi, bóia, oba, bia, bobo, aba e baú. Os alunos perguntaram o que era ubá e a professora explicou que era a canoa que estava no desenho.

Algumas crianças rapidamente começaram a circular as palavras que encontravam. Eles buscavam as palavras no sentido horizontal e foram orientados que também havia palavras no sentido vertical.

Procurei acompanhar como os alunos foram realizando a tarefa e como a professora foi orientando a realização da mesma. Me chamou a atenção um fato. Uma aluna perguntou para a professora se estavam corretas as suas palavras. A menina havia circulado pedaços de algumas palavras. A professora respondeu algo tipo: essa é o início dessa e essa começa aqui, indicando com o dedo as palavras.

Algumas crianças me pediram para eu ajudar. Eu procurei perguntar com que letra começava, que letra que vinha depois.

A professora enfatizava que não deveriam pintar antes de ter certeza de que haviam encontrado a palavra correta e mesmo assim alguns pintavam as palavras incorretamente. Várias vezes a professora chama um aluno, senta ele no colo e ajuda-o a realizar as atividades.

Eles continuaram realizando a atividade e eu fui embora, pois já estava na sala há duas horas.

### **Observação 3 – 12/05 – 13h30 às 17h30**

A aula começou com a escrita da data, meu nome é no quadro, e escolha do ajudante.

Em seguida a professora pediu para o ajudante do dia distribuir uma folha com um caça-palavras. Era o desenho de uma bota com várias palavras embaralhadas para os alunos encontrarem. As palavras eram: bota, bala, bola, boca, boi, aba, bebê e bolo.

Após a distribuição a professora explicou como deveriam fazer. Leu para eles a primeira palavra BOTA, perguntou quantas letras tinha, qual a letra que começava e depois pediu que eles fossem procurando as letras B e tentando identificar a palavra. Também alertou que somente depois de terem certeza de que era a palavra certa é que poderiam circular.

O fato de exceto uma palavra não começar com B complicou bastante a realização da atividade. Além disso, a direção da escrita também confundiu os alunos. As crianças levantavam-se o tempo todo e dirigiam-se a professora, que estava sentada junto com um grupo de alunos, perguntando se estava certo, se era assim que se fazia.

A professora disse que eles tinham que pensar e procurar, pois era um caça-palavras, eles iriam brincar de caçador, só que de palavras.

Uma hora depois do início da aula eles foram chamados para a merenda e mais uma vez todos levaram sua merenda de casa para comer no refeitório. Assim, o momento da merenda era um só, independente de ter levado a merenda ou de comer a da escola. Várias crianças comiam as duas.

No retorno da merenda, às 14h45, várias crianças começavam a pintar os desenhos da folha, após a professora colocar um sinal de certo. Às 15h foram para o recreio e no retorno receberam uma atividade que consistia em ligar os desenhos à escrita em letra script e cursiva. Para explicar a professora identificou o nome dos desenhos e depois solicitou que eles relacionassem a imagem ao escrito. Ela sugeria que eles levassem em conta a sílaba inicial para identificar as palavras. Durante a atividade vários alunos pediam ajuda. A professora lia, ajudava-os a identificar e a ligar. Alguns alunos recorriam aos colegas que já haviam feito. A ajuda, neste caso não possibilitava reflexão, mas o encontro da resposta correta.

Na mesma folha, logo abaixo havia vários desenhos (boca, bico, coca, cuco, cueca e cubo). Nesta atividade eles deveriam pintar as sílabas que formavam o nome da palavra. Ao solicitarem ajuda para realizar esta atividade a professora sugeria que eles olhassem a palavra escrita no exercício anterior e fossem identificando-a e pintando-a. A professora escreveu no quadro as três palavras que não estavam escritas no exercício anterior, bico, coca e cubo.

A última atividade da tarde foi achar os números escondidos em um desenho e colorir. Na folha havia os números de 1 a 9.

Os alunos que não conseguiram terminar, levaram a atividade para terminar em casa.

#### **Observação 4 – 13/05 - 13h30 às 17h30**

A professora iniciou a aula colocando a data e meu nome é no quadro. Também anunciou quem seria o ajudante naquele dia.

Em seguida perguntou quem tinha levado a atividade de achar os números para terminar em casa. As crianças que tinham levado procuravam em seus materiais para mostrar para a professora, que solicitava que eles colocassem a atividade no saquinho com seu nome.

A primeira atividade da tarde foi uma folhinha solicitando que eles escrevessem a letra inicial dos desenhos. Os desenhos eram: apito, bolacha, caderno, dedo, escada, faca, girafa, hospital, ilha, jacaré, kiwy, lápis, meia, navio, osso, pé, queijo, rosa, sol, taça, uva, vaso, walkie talkie (*sic*), xícara, yuri, zabumba.

Durante a realização da atividade alguns alunos perceberam que era a ordem alfabética e logo foram comentando uns com os outros. A palavra da letra W deu bastante o que falar, bem como a das letras y e w. As crianças perguntavam o que era o desenho do walkie talkie. A professora conversou e explicou cada uma delas e também escreveu no quadro. No momento em que a aluna perguntou sobre as letras que não sabia vários alunos já tinham colocado a letra porque tinham entendido a lógica do exercício e anunciavam que era necessário colocar abaixo de cada desenho as letras em ordem alfabética, copiando da minhoca do alfabeto que tinha acima do quadro. Confesso que custei a me dar por conta que objeto era o da letra w.

A medida que eles foram terminando pegavam outra folha para colorir. Era o desenho dos três patinhos. Huguinho, Zezinho e Luizinho.

Às 14h30 eles foram para a merenda. Ao retornarem, dez minutos depois, os alunos que já tinham terminado a folha anterior receberam outra folha que continha um caça-palavras, um espaço para eles escreverem as palavras do exercício (casa, coca, cuia, coca, cueca, copo, cama e cacau) e bem abaixo a solicitação para que eles escrevessem no caderno outras palavras começadas com C.

Eles foram para o recreio às 15h e no retorno continuaram fazendo as atividades da folha. No momento em que foram escrever outras palavras, a professora sugeriu que eles as procurassem nas folhinhas que já tinham feito e que estavam no mural. O mural era feito com cordão preso na parede com prendedores. Em cada prendedor tinha o nome dos alunos. Eles mesmos colocavam o trabalho no mural. Não havia uma variedade muito grande de palavras.

Os que não terminaram levaram de tema. Eram 17h quando a professora mandou guardar e sugeriu que eles brincassem com os brinquedos da sala de aula.

#### **Observação 5 – 19/05 – 15h20 às 17h30**

Cheguei logo após o recreio. Foi o primeiro dia que cheguei neste horário e as crianças estranharam, me fizeram várias perguntas sobre porque eu não tinha ido desde o início. Expliquei a eles que algumas vezes iria mais tarde e que sempre eu avisava à professora o dia e horário que eu iria.

Logo que cheguei a professora me mostrou o que eles tinham feito. Tratava-se de uma atividade de caça-palavras, semelhante as que já haviam realizado na minha presença.

A professora solicitou que quem não tivesse terminado a atividade anterior poderia terminá-la em casa. Em seguida, solicitou à ajudante do dia que distribuisse a próxima folhinha. Nesta atividade eles deveriam cobrir os pontilhados, enchendo a linha, da letra A até a M.

As crianças realizaram a atividade enquanto a professora organizava o armário da sala. Ao terminarem, colocavam a folhinha no saquinho com seu nome e pegavam outra folha. A primeira criança que pegou a nova atividade perguntou para a professora se era de ligar. Ela disse que sim. À medida que outros alunos terminavam dirigiram-se ao colega que havia começado primeiro, e que demonstrou ter entendido, e verificavam como era para fazer a atividade.

Ao terminarem, guardaram no saquinho e pegaram brinquedos da sala para brincar até o horário da saída.

### **Observação 6 – 20/05 – 13h30 às 15h**

A aula iniciou com a escrita da data, meu nome e o anúncio do ajudante do dia.

A professora começou comentando que ontem eles haviam feito uma folhinha parecida com a que eles iam fazer hoje, mas que ontem tinha sido até o M e que agora seria até o final do alfabeto, partindo da letra N. A professora pediu que eles recitassem o alfabeto. Ela foi apontando para as letras acima do quadro e pedindo que os alunos fossem dizendo as letras. Em seguida o ajudante distribuiu a folha. Eles realizaram esta atividade até às 14h20, momento em que foram chamados para a merenda. No retorno a professora distribuiu outra folha em que deveriam completar os números que faltam no desenho. Por sugestão da professora, os alunos usaram um cartaz da sala de aula como referência para completar os números até vinte.

As crianças, ao terminarem, pintavam o desenho. Esse foi o desenvolvimento da aula deste dia até o recreio, momento em que fui embora enquanto eles coloriam seus desenhos.

### **Observação 07– 09/06 –14h às 16h30 (saíram mais cedo, pois não tinha recreio)**

O dia estava chuvoso. Esperava chegar e encontrar a sala vazia. Embora com o tempo desfavorável, somente dois alunos faltaram.

Quando cheguei os alunos estavam sozinhos na sala. Um aluno estava na porta esperando a professora. Todos vieram me abraçar, pois ficamos um bom tempo sem nos vermos e estávamos todos com saudades. Percebi que já estavam em ritmo de copa, pois todos usavam faixas no cabelo e também tinham decorado a sala de aula.

Eles estavam pintando uma folha com desenhos da turma da Mônica alusivos ao futebol.

Após terminarem, alguns alunos autonomamente foram colocando seus trabalhos no mural da sala. E ficaram aguardando a próxima tarefa.

Em seguida foram chamados para a merenda, por volta das 15h (como não tinha recreio a merenda ficou para mais tarde). Retornamos da merenda e eles receberam a segunda atividade de ligar os pontos de 1 a 21. A professora colocou no quadro os numerais e vários alunos fizeram antes que ela terminasse de explicar. Em seguida começaram a pintar os desenhos. Alguns alunos não quiseram pintar e ficaram brincando. A professora recebeu a visita de uma colega da escola que lhe entregou vários cartazes e máscaras com personagens. Os alunos ficaram eufóricos ao redor dos materiais. Alguns a prof<sup>a</sup> colocou para enfeitar a sala, outros ela distribuiu para os alunos e eles deram início às brincadeiras.

Como o tempo estava chuvoso não houve recreio. Enquanto a professora foi tomar um café as crianças ficaram brincando na sala de aula. O monitor ficou reparando –as.

No retorno do recreio a prof<sup>a</sup> distribuiu uma atividade cujo objetivo era que as crianças escolhessem o caminho que o cebolinha deveria ir para fazer o gol.

A próxima atividade era de recortar as sílabas do quadro e colar abaixo dos desenhos formando as palavras. As palavras que deveriam ser formadas eram: café, foca, fada, bife, faca, feijão, sofá, fubá, fogo, fita, fôvão, foto.

Alguns alunos não conseguiram realizar, pois alguns pais já estavam chegando para buscá-los.

### **Observação 8 – 16/06/2010- Horário: 14h15 às 16h30.**

Quando cheguei os alunos estavam recortando figuras de encartes de supermercado. Eles deveriam, após recortar e colar em uma folha as figuras classificando-as em metal, papel, vidro e plástico. Eles demonstravam bastante dúvidas em relação à classificação, perguntavam para mim e para a professora.

Eles ficaram envolvidos nesta atividade até às 14h30, momento em que foram merendar. No retorno, os que não haviam terminado foram ajudados pelos colegas e conseguiram concluir a atividade.

No retorno do recreio, a professora pediu para que todos se levantassem e fizessem um círculo na frente da sala. Ela disse que ia ensinar uma música que algumas pessoas já conheciam. Quem é que sabe alguma música que fale das partes do corpo – perguntou a professora. Eles ficaram na dúvida, pensando e a professora começou a cantar. Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé, olhos ouvidos, boca e nariz, cabeça, ombro, joelho e pé. Ela cantava e apontava para as partes do corpo. Várias crianças recordaram da música e cantaram juntos, assinalando as partes do corpo junto com a professora.

Eles fizeram várias vezes, eu cantei e dancei junto. A professora perguntou se alguém sabia outra música. Nenhum aluno sabia e então resolvi ensinar-lhes uma música que sempre gostei muito de

cantar com as crianças. (Eu tenho um barrigão, barrigão, barrigão e logo acima dele bate um coração que gosta de carinho e de seus amigos...achei um burquinho é ele o meu umbigo). Foi muito divertido.

Após esse momento de cantorias, a professora pediu ao ajudante para entregar uma folhinha em que eles tinham que recortar as partes do corpo e colar no boneco no lugar certo. Depois disso deveriam colorir o desenho.

Eles estavam realizando esta atividade quando eu fui embora.

#### **Observação 09– 23/06 - 13h30 às 17h30**

A professora iniciou a aula cantando uma música de boa tarde. Todas as crianças se cumprimentaram, se abraçaram e apertaram as mãos.

Logo ela anunciou o ajudante do dia, levando em conta a ordem alfabética, e mostrando o nome deles no mural em que eles colocam seus trabalhos.

Em seguida a professora colocou no quadro a data por extenso e a frase meu nome é...para que os alunos completassem com seu nome.

Os alunos sentados em grupos, receberam a primeira atividade da tarde. Eles deveriam percorrer um caminho com o lápis de modo que representasse a travessia do personagem. A medida que os alunos iam terminando, mostravam para a professora, que permanecia sentada junto com um grupo de alunos. Ela olhava o trabalho, elogiava e sugeria que eles colocassem a folhinha no mural.

Às 14h40 os alunos foram chamados para a merenda. Todos saíram, sem fazer fila e levavam as suas merendas que haviam trazido.

Os alunos merendaram todos juntos, com a supervisão de um monitor da escola.

No retorno para a sala de aula, as crianças, sem solicitar à professora pegavam um brinquedo na estante. Vários reuniam-se em torno de um teclado de computador e brincavam de escrever. Eles mesmos se organizavam para decidir o momento de cada um brincar. Em outro grupo brincavam com bonecos e em outro desenhavam e pintavam com lápis de cor e canetinhas que tinha disponível. Não vi a professora orientar o que cada um deveria fazer. Me pareceu que decidir o que fazer de forma autônoma era uma forma de organização do grupo.

No retorno do recreio a professora entregou outra folhinha que solicitava que os alunos ajudassem o tatu a chegar até o buraco utilizando grãos de feijão. A professora disponibilizou cola e um copinho com feijões para todos os grupos. Muitas crianças reclamavam que o feijão colava na mão. A professora foi ajudando os alunos, circulando nos grupos. Durante todo o tempo a professora conversava com os alunos sobre assuntos variados, que não estavam relacionados com a atividade que estava sendo desenvolvida. A medida que terminavam, iam lavar as mãos e retornavam, pegando a outra folhinha, que estava em cima da mesa da professora.

A atividade seguinte também era de recortar e colar. Ditado recortado: Vogais juntinhas formam palavrinhas! As palavras eram ei, ui, ai, oi, au, ioiô.

Havia imagens representando uma situação e acima de cada imagem um balão no qual deveria ser colado o encontro vocálico correspondente.

A professora foi lendo as imagens com as crianças. Por exemplo, na imagem que tinha um cachorro e que deveria ser colado o encontro “au”, ela perguntou “como é que o cachorro late?” E as crianças imitavam o cachorro. “Agora vamos ver onde está escrito “au” lá embaixo da folha?”

Assim ela foi falando para todas as imagens e depois disso as crianças começaram a fazer.

Me chamou a atenção a atitude de um aluno. Enquanto a professora explicava e junto com a turma identificava a qual encontro vocálico correspondia a imagem, um aluno ligava o desenho a resposta abaixo da folha, fazendo com que ela ficasse completamente riscada.

A professora viu e perguntou por que ele tinha feito aquilo. A resposta foi bastante simples: é que depois eu me esqueço pô!

Várias crianças não conseguiram terminar esta atividade e a levaram de tema para casa. As demais que haviam terminado, pegaram um livro para ler, conforme solicitação da professora.

#### **Observação 10 – 30/06 - 13h30 às 15h**

A professora cantou a música da boa tarde, colocou a data e meu nome é no quadro. As crianças lembraram a professora que ela não tinha dito quem seria o ajudante. Ela disse, “mas vocês sabem. É só olhar quem foi ontem que a gente já saberá quem é hoje. É muito simples”.

O ajudante do dia distribuiu uma folha com duas atividades. Na primeira o objetivo era ligar os desenhos aos nomes (dedo, cabide, cocada, doce, bode, cadeado, dado e edu), e na segunda era

completar as palavras com B ou D. A professora, com uma folha na mão, mostrava aos alunos o que tinham que fazer. Depois ela combinou que quem terminasse deveria pegar outra folha para pintar. E assim fizeram, Ao término da primeira eles pegavam na mesa da professora uma folha com um desenho para pintar. A professora, como nos outros dias observados permanecia sentada junto com um grupo de alunos, que segundo ela são os que têm mais dificuldades. Os alunos que necessitavam procuravam a professora e recebiam ajuda. Ao terminarem mostravam para ela corrigir. Algumas crianças não ligaram corretamente e a professora ajudou-os a apagar e arrumar. Às 14h20 eles foram merendar e no retorno continuaram na pintura ou terminando a primeira folha. Às 15h, momento em que bateu para o recreio, eu fui embora.

### **Observações Michele: 26 alunos**

#### **Observação 1 - 10/03 – 13h30 às 15h30**

Cheguei na escola às 13h15 e me dirigi a sala de professores para encontrar com a professora que me aguardava. Ficamos conversando e esperando dar o sinal para entrada.

Fomos para a sala de aula. A professora encontrou os alunos que a aguardavam em fila de meninos e meninas.

As meninas entraram primeiro, seguidas dos meninos. A professora me apresentou para a turma como sendo uma professora que estava lá estudando as salas de aula. Explicou que eu iria várias vezes e uma vez por semana.

Eu os cumprimentei e falei meu nome. Sentei em uma cadeirinha afastada dos grupos, bem ao fundo da aula.

As crianças foram se acomodando e a professora abriu o armário e pegou os crachás com os nomes dos alunos e foi perguntando. De quem é esse crachá? Com que letra começa? O objetivo era que cada um identificasse o nome escrito e fosse buscar o seu crachá. Ela foi dando pistas na tentativa de ajuda-los. Olha só começa com a mesma letra da palavra armário...quando as crianças não conseguiam acertar ela mesma lia e entregava para eles. Enquanto a professora entregava os crachás, os alunos conversavam, brincavam e a professora solicitava a atenção deles.

Após a entrega de todos os crachás dos alunos presentes, a professora segurou na mão três crachás que pertenciam a alunos que não estavam na sala de aula e perguntou. De quem são esses crachás? Quem é que não veio?

Vamos ver qual desses pode ser o crachá do Lucas? Esse não, pois começa com B, esse também não pois começa com R. Então só sobra esse. Vamos ler...Lucas. A professora lê salientando bem as sílabas que compõe o nome. Essa atividade durou até às 14h.

Fazia muito calor e as crianças estavam inquietas pedindo para sair da sala para tomar água. a professora permitia, mas cuidava para que não saísse mais de um aluno de cada vez.

Em seguida a professora distribuiu uma folhinha, que denominou – agora vamos fazer um trabalhinho. A folhinha consistia em um unir pontinhos e pintar o palhaço. Abaixo da folhinha estava escrito: senhor quero cooperar sempre com alegria.

A professora não havia terminado de explicar e eles foram chamados para a merenda, às 14h05.

Ela pediu para que as meninas saíssem primeiro e esperassem. Solicitou que os meninos permanecessem sentados e vários retornaram aos seus lugares. Agora sim, disse a professora, solicitando que os meninos fossem para a fila.

Após todos saírem a professora fechou a porta da sala com a chave e foi para o refeitório.

A merenda era gelatina.

Eles retornaram para a sala de aula às 14h15. A professora solicitou que quem havia levado merenda poderia merendar, os demais poderiam pegar um brinquedo. Eles ficaram comendo e brincando até às 14h45. A professora solicitou que guardassem suas garrafinhas e lanches, pois a hora da merenda já tinha acabado.

Em seguida, ela retomou a atividade do palhaço que consistia em pontilhar parte do palhaço e depois pintar. Eles ficaram fazendo esta atividade até às 15h, quando bateu para o recreio. Antes deste horário algumas crianças já haviam terminado e ficaram brincando com os colegas na sala de aula.

#### **Observação 2 - 17/03 – 14h às 17h**

Cheguei à sala de aula e os alunos estavam copiando o seu nome do crachá para o caderno. Alguns alunos já haviam terminado. Perguntei a professora qual teria sido a atividade anterior e ela me

explicou que fez a entrega dos crachás, mostrando o nome e chamando o dono do crachá até a frente da sala.

Às 14h10 a professora deu início a atividade seguinte. Ela distribuiu aos alunos uma folha que representava o fundo do mar, com diversos peixinhos e vegetações.

Então ela explicou que eles deveriam pontilhar com o lápis a linha que levava o peixe até a plantinha. Ela mostrou, de costas para os alunos, o movimento que deveriam fazer com a mão e solicitou que todos fizessem junto com ela o movimento. Em seguida ela virou de frente e pediu que eles fizessem para ela ver. Feito isso, ela distribuiu aos alunos um pedaço de lã para que ela fosse colada em cima da linha que havia sido pontilhada. A professora pegou um novelo de lã e começou a cortar e distribuir aos alunos. Os alunos adaptaram o tamanho da lã a folha, pois eles ganharam um pedaço grande.

A professora distribuiu tesouras e um tubo de cola para cada grupo.

Às 14h40 eles foram chamados para a merenda que era arroz de carreteiro e feijão. O refeitório estava bastante movimentado. Havia muitas crianças na fila. Era 14h50 quando eles retornaram para a sala de aula e começaram a merendar o que trouxeram de casa. Os que não levaram merenda poderiam brincar na sala de aula com bonecas e carrinhos que estavam disponíveis. As nove crianças que haviam levado merenda brincavam junto com os coleguinhas enquanto merendavam.

Às 15h bateu para o recreio e as crianças que estavam merendando deixaram a merenda na aula.

Às 15h20, quando retornaram do recreio a professora permitiu que quem não houvesse terminado de merendar o fizesse. Os demais colegas retomaram a atividade de colagem.

Às 16h foi distribuída uma folhinha com o desenho de vários objetos pontilhados. Um cubo, uma mesa e uma casa. As crianças deveriam copiar em duas linhas abaixo o pontilhado proposto no modelo e ao lado pontilhar com o lápis os desenhos dos objetos mencionados. Após o pontilhado eles deveriam pintar os desenhos.

Durante a realização da atividade a professora foi sentando um pouco com cada grupo de alunos e ajudando-os na realização da atividade

Os alunos ainda realizavam esta atividade quando eu fui embora às 17h.

### **Observação 3 - 24/03 – 13h30 às 16h30**

Os alunos aguardam em filas separadas a professora. Após chegada a porta é aberta pela monitora e as meninas entram na sala, seguidas dos meninos.

A professora deu boa tarde, perguntou como estavam e quem não havia vindo a aula. As crianças identificaram quatro colegas que não estavam presentes naquele dia.

A professora abre o armário, pega os crachás e distribui para os alunos.

Em seguida, mostra o crachá dos colegas ausentes e identifica os nomes deles nos crachás.

Após, a professora coloca a data no quadro de forma resumida (24/03/2010) e inicia a entrega da folha com a atividade, solicitando que todos aguardem até que todos recebam a tarefa. Enquanto a professora entrega alguns alunos já vão dizendo o que tem que fazer. A atividade consiste em fazer uma linha ligando a abelha até as flores (guiando-a pelo labirinto).

A professora explicou e solicitou que somente após terem feito com o lápis de escrever, fizessem com canetinha ou lápis de cor. As crianças pintaram a abelha e as flores.

Às 14h15 as crianças foram chamadas para merendar arroz com leite. Ao retornarem para a sala foi o momento da merenda de casa.

As crianças ficaram brincando na sala de aula até bater o sinal para o recreio.

No retorno do recreio a professora brincou de roda com as crianças. Eles cantaram ciranda-cirandinha, a canoa virou, atirei o pau no gato, não atire o pau no gato. Eu brinquei junto com eles e ensinei uma música que eu sabia, fui à Espanha.

Às 16h10 a professora distribuiu uma folhinha em que as crianças deveriam ligar a letra a cada quadradinho, formando a frase Paz e amor.

Muitas crianças demonstravam dificuldade em entender a proposta. Para explicar a professora utilizava uma folha como modelo.

Eles estavam realizando esta atividade quando fui embora às 16h30.

### **Observação 4 - 31/03 – 13h30 às 15h**

Da mesma forma que nos dias anteriores observados, os alunos aguardavam a chegada da professora na porta da sala de aula. Após a abertura da porta pela monitora entraram as meninas e em seguida os meninos.

As classes da sala de aula estavam, como de costume, organizadas em grupos. Os alunos sentaram-se e percebi que alguns em lugares diferentes do que foi observado na semana passada. A professora perguntou se alguém sabia que dia era. Alguns alunos responderam o dia da semana e outros o dia do mês. A prof<sup>a</sup> colocou a data resumida no quadro.

Iniciou uma conversa com eles indagando se eles sabiam que em seguida seria comemorada uma data muito importante e se eles sabiam o que era. Vários gritaram: o coelhinho! A professora disse que era a Páscoa e que o coelho era um símbolo, mas que, na verdade, a Páscoa é uma data para comemorar a ressurreição de Jesus Cristo. A professora procurou brevemente situar os alunos no significado da data.

Em seguida ela cantou com eles a música “coelhinho da Páscoa”. Depois de cantarem várias vezes ela convidou-os a fazer uma máscara de coelhinho.

Entregou então um modelo de máscara, que havia sido xerocado e colado em uma cartolina para dar mais firmeza. As crianças deveriam cobrir os pontilhados e pintar a máscara.

Nos grupos, os alunos conversavam sobre a cor que pintariam a máscara do coelhinho, decidindo coletivamente sobre que cores pintar. Várias máscaras foram pintadas com as mesmas cores.

Às 14h20 eles foram chamados para a merenda, que era leite com chocolate e bolachas.

Ao retornarem para a sala de aula 10 minutos depois alguns continuaram pintando e outros merendando. A professora começou a recortar para os alunos os olhos da máscara.

Às 15h bateu para o recreio e eu fui embora.

#### **Observação 5 - 26/04 - 13h30 às 17h**

Após entrarem na sala de aula e sentarem-se em grupos, a professora colocou a data resumida no quadro e perguntou como estava o tempo hoje. Colocou no quadro: Hoje o dia está e desenhou um sol.

Em seguida a professora iniciou uma conversa. Pessoal, vocês lembram que na semana passada a gente aprendeu uma letrinha nova? Que letrinha era? As crianças responderam I. Muito bem, diz a professora. Ela pergunta vamos ver então o que começa com i? As crianças dizem algumas palavras iniciadas com esta letra.

Em seguida ela distribuiu uma folhinha em que as crianças deveriam fazer desenhos que comecem com a vogal (I). A folha foi distribuída para todos os alunos e após ela realizou a leitura do que estava escrito na folha e explicou o que eles deveriam fazer. As crianças desenhavam no espaço indicado. Algumas optaram por desenhar apenas um objeto e outras mais de um em cada espaço. A professora circulava nos grupos tecendo elogios aos desenhos.

A medida em que foram terminando de desenhar, a professora foi explicando a atividade seguinte que estava na folha. A atividade consistia em colocarem nos quadradinhos as letras “i” que estavam faltando nas palavras. Iara, índio, ilha, pião e pirulito. Além de preencherem com a letra “i” deveriam assinalar as palavras que começavam por esta letra. As explicações sobre o que deveriam fazer eram dadas individualmente, no momento em que as crianças mostravam para a professora que já haviam terminado de desenhar.

Às 14h20 eles foram chamados para a merenda que era massa com sardinha. Como de costume, todos saíram inclusive os que não iriam merendar. Os alunos que não merendavam ficavam em uma fila esperando os colegas terminarem.

Ao retornarem para a sala, às 14h30 eles iniciaram a merenda da sala de aula e os que já haviam merendado e não haviam levado merenda poderiam brincar livremente na sala de aula com os brinquedos disponíveis.

Às 15horas eles saíram para o recreio, retornando às 15h20.

No retorno eles terminaram a atividade que estavam realizando e foram pegando, por sugestão da professora, um livrinho para olhar.

Eram 16horas quando ela distribuiu mais uma folhinha cuja atividade era ligar os conjuntos iguais. Eles fizeram rapidamente a atividade e começaram a pintar. Em seguida ela distribuiu uma outra folha em que eles tinham que ler o alfabeto e pintar as letras do seu nome, escrever o nome e se desenhar.

A professora fez a leitura do alfabeto com os alunos que a acompanharam na ordem alfabética e posteriormente explicou o que era para fazer. Um aluno disse que já tinham feito uma folha igual aquela e a professora concordou, mas salientou que a atividade era para ajudá-los a aprender a escrever o nome.

A medida em que foram terminando a professora distribuía para os grupos uns numerais grandes de madeira chamados “numerais com pinos”. Eles deveriam colocar a quantidade de pinos de acordo com o número.

Eles estavam trabalhando nesta atividade quando eu fui embora às 17h.

#### **Observação 6 - 28/04 – 13h30 às 17h**

A professora iniciou a aula colocando a data resumida no quadro. Em seguida conversou com as crianças sobre as letras, questionando qual era a última letra que eles haviam aprendido. As crianças referiram-se a letra “i” e a professora explicou que no dia de hoje eles iriam aprender a letra “o” que era outra vogal e pediu para que eles indicassem no alfabeto que estava acima do quadro onde estava a letra o.

Em seguida a professora distribuiu uma folha que estava escrito: conhecendo o alfabeto. Letra O. Cubra os pontilhados da letra O. No espaço abaixo desenha figuras que comecem com a letra O.

Assim a prof<sup>a</sup> foi perguntando a eles o nome de objetos que começam com a letra “o”. As crianças foram dizendo e em seguida ela solicitou que eles desenhassem objetos com a letra em estudo.

As crianças foram desenhando e a professora foi passando nos grupos. A maioria das crianças desenhou um objeto.

Alguns foram terminando e pegando um livro para olhar. Às 14h30 eles foram merendar sagu. No retorno, alguns merendaram a merenda de casa, e outros ficaram brincando. Essa atividade continuou até o momento em que bateu para o recreio às 15h.

No retorno do recreio às 15h20 a professora iniciou uma nova atividade a partir de uma folhinha que consistia em ligar os pontilhados do número dois seguindo as flechas, copiar o número dois (tanto numeral como por extenso) e circular as figuras que tenham dois elementos.

Eles ficaram realizando esta atividade até às 16h. Após este horário a professora distribuiu jogos de dominó para os grupos. No jogo as crianças deveriam associar os numerais às quantidades correspondentes.

Em um grupo as crianças começaram a disputar para ver quem seria o primeiro. Então a professora virou para baixo todos os números que faziam parte do jogo e pediu que eles fossem desvirando. Depois ela analisou com eles quem tinha tirado o número mais alto entre os seis jogadores. O jogo deveria iniciar por quem havia tirado o número maior. A professora repetiu essa prática em todos os grupos.

#### **Observação 7 - 29/04/10 – 13h30 às 16h**

A aula iniciou como de costume. A professora colocou a data resumida no quadro, desenhou como estava o tempo e as crianças copiaram. Em seguida ela perguntou a eles como eles faziam para sair do bairro e ir até o centro. As respostas foram várias, de charrete, de carro, de ônibus e de moto.

A professora explicou que a gente chama de meios de transporte essas diferentes formas de se locomover de um lugar para outro. Assim ela foi perguntando que outras formas a gente poderia usar para se deslocar de um lugar para o outro. As crianças foram dizendo bicicleta, avião e outros meios que já haviam dito anteriormente.

Após essa conversa inicial a professora entregou uma folha xerocada com vários desenhos. Os desenhos que apareciam na folha eram olho, sapato, ônibus, chave, mesa, estilete, onda, óculos, estilete, banco, ovelha, carro, copo, maleta, violão, ouvido, jarra, cinto.

Após a entrega a professora pediu que eles fossem dizendo o nome do que estava desenhado na folha. Após a identificação dos desenhos ela solicitou que alunos pintassem na folha somente os meios de transporte. A medida que iam terminando a professora foi corrigindo colocando um certo na folha.

A monitora anunciou a merenda às 14h30, que era pão com manteiga e leite.

No retorno eles merendaram o que trouxeram e brincaram na sala de aula até o recreio.

No retorno do recreio a professora conversou com eles que todos nós escolhemos o que queremos ser quando formos gente grande. Ela contou que quando ela era pequena brincava de bonecas e ensinava as bonecas. As crianças ficaram eufóricas referindo-se as mais variadas profissões como bombeiro, policial, veterinário, motorista, professora (a maioria das meninas), secretária e enfermeira. Após, a professora distribuiu revistas e gravuras em que as crianças deveriam procurar o que gostariam de ser.

Na ausência das imagens que representassem todas as profissões que apareceram, a professora sugeriu que eles desenhassem.

### Observação 8 - 05/08 13h30 às 16h

Na chegada a professora colocou a data resumida no quadro e o desenho de como estava o dia. Abaixo escreveu matemática.

Em seguida distribuiu uma folha cuja tarefa era ligar os objetos aos conjuntos correspondentes. Do lado esquerdo havia uma ave, uma flor, uma joaninha, um sapo e uma abelha. Do lado direito havia conjuntos com cada um destes objetos. As crianças deveriam fazer a relação entre os dois lados. Em seguida, deveriam pintar os desenhos. A professora foi passando nos grupos e corrigindo a atividade, colocando um sinal de certo.

Algumas crianças não queriam pintar e a professora insistia. Diante da resistência sugeriu que olhasse um livro.

Eram 14h10 quando foram chamados para a merenda. Todos se espantaram por terem sido chamado mais cedo. Foram todos. A merenda era maçã. Cada criança ganhou duas maçãs e voltou para a sala de aula. Todos ganharam. A professora combinou com eles que todos comeriam juntos mais tarde. Algumas crianças não gostaram muito da ideia, mas acataram. Eles começaram a terminar a atividade era 14h30, quando a professora permitiu que quem tivesse terminado poderia comer seu lanche, maçã ou o que havia trazido de casa.

Eles ficaram comendo e conversando até às 15h, horário do recreio.

No retorno do recreio a professora pediu a atenção de todos, pois trataria de um assunto importante. Então ela comentou que no próximo domingo será o dia dos pais e que fariam vários trabalhos sobre essa data tão importante. Os trabalhos vão ser feitos e vão ficar no envelope de cada uma aqui na escola e depois vocês levarão tudo junto para o papai- disse a professora. Ela perguntou se todos moravam com os pais. Algumas crianças disseram que não e ela perguntou se eles viam os pais. Um menino disse que não. Então ela comentou que mesmo a gente estando distante do pai da gente ele mora sempre no nosso coração e que sempre tem alguém que cumpre o papel do pai nas nossas vidas. As crianças ouviam atentas, poucas se manifestaram.

Em seguida a professora entregou para cada criança uma folha xerocada que dizia Poesias para o papai. Uma delas era um acróstico e a outra uma poesia. Bem abaixo da folha havia uma frase de agradecimento ao papai.

A professora leu cada uma das poesias e depois pediu para eles pintarem.

### Observação 9 - 12/08/10 - 14h às 16h10

Cheguei à aula às 14h e as crianças já estavam trabalhando. Neste dia havia a data resumida no quadro e o desenho de como estava o dia.

As crianças estavam sentadas em fila e copiavam do quadro uma atividade cujo título era JUNTA. Abaixo havia vários desenhos e o símbolo de + para que as crianças somassem os objetos desenhados. Os objetos eram coração, bola, pássaros e maçãs.

Eles deveriam copiar e desenhar, como no exemplo:  =

As 14h30 eles foram chamados para merendar. Era banana. Todos retornaram com suas bananas e começaram a merendar o que trouxeram de casa e as bananas.

Eles ficaram merendando até o recreio.

No retorno, a professora distribuiu uma folha com todas as vogais para que os alunos pontilhassem e desenhassem objetos com cada letra. A professora foi chamando os alunos na sua mesa para corrigir a atividade que eles haviam copiado do quadro.

Antes um pouco de eu ir embora ela distribuiu para os grupos caixas com os blocos lógicos para que as crianças brincassem. Eles começaram a fazer pilhas e o grupo que estava mais próximo de mim me perguntou o que dava pra fazer. Eu perguntei se todas as peças eram iguais, quais eram as diferenças, provocando que pensassem nos atributos cor, espessura e forma. Sugerí que eles organizassem as peças de alguma forma. As crianças começaram a organizar pelo critério de menor ao maior, levando em conta a forma.

### Observação 10 - 19/08/10 – 13h30 às 15h (horário da saída das crianças em função de uma reunião pedagógica)

Na chegada a professora colocou a data resumida no quadro e o desenho do dia.

Em seguida distribuiu uma folha para as crianças com adivinhações. “para encontrar as respostas das adivinhas, observe o quadro e substitua o código pela letra correspondente”. O que é o que é? Existe no céu, existe no mar, a noite no céu, não para de brilhar? O que é o que é que há no meio da lua?

A professora leu para as crianças as adivinhas e pediu que elas olhassem os códigos que acompanhavam as letras fossem substituídos pelas letras. Assim para um coração a crianças deveria colocar a letra E, para uma estrela a letra S, para um sol a letra T, para um quadrado a letra R, para um coração a letra E. para uma flor a letra L e para um pirulito a letra A. Assim se formaria a palavra ESTRELA, respondendo a pergunta da primeira adivinha. O mesmo procedimento deveria ser feito para responder a segunda adivinha.

Algumas crianças tiveram dificuldade em entender esse mecanismo de substituição. A professora explicava individualmente nos grupos e eles foram fazendo. Contudo, percebi que não conseguiam ainda saber a resposta da adivinha, pois apenas codificaram, mas muitos alunos não conseguiam ler o que estava escrito.

Às 14h15 eles foram para a merenda que era leite com bolacha. Ao retornarem além de merendarem, a professora os deixou brincando na sala de aula com os brinquedos.

#### **Observação 11 - 26/08/10 - 14h às 17h**

Folha: trabalho de matemática, quantidades iguais.

Enche a linha: ce e ci. Quando chego na sala a atividade que está no quadro é enche a linha. Em seguida a professora pede para as crianças pensarem em palavras com ce e com ci.

Os alunos estavam sentados em fila. A professora foi dizendo algumas palavras e perguntando se tinha ou não o ce ou o ci. Macio? Tem? Pra fazer comida a gente usa o tomate e a ...a professora ficou esperando a resposta cebola. As crianças disseram alface. O que tem no molho? - diz a professora.

As crianças respondem: cebola.

Vamos ver cabelo é com ca – vocês têm que começar a perceber que o som é diferente. Cidade, cinema, bacia, macio,

A professora costuma explicar as atividades para todos os alunos após entregar as folhas com as atividades. Ela circula nos grupos para ver como estão realizando as atividades, mas permanece mais tempo na sua classe.

A recontextualização  
do discurso pedagógico  
da alfabetização  
construtivista por  
alfabetizadoras  
formadas na  
FaE/UFPel



Anexos

# ANEXO 1 – Fluxograma do curso de Pedagogia entre os anos de 1994 a 1999

## 21. GRADE CURRICULAR DE 1994-99

ME - UFPel  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aluno(a)	Nº Matric	Ano Ingresso	Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
----------	-----------	--------------	----------	---	---	---	---	---	---	---	---

### FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA - 94

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
	Didática I	Didática II	CFB.Aplic.Ed	M.E. 1ºG-Ciênc	Lit. Infantil	Disc.Optativa	### Pr.EnCur. Atv.
Comp.de L.P.I	Com.de L.P.II		LP Aplic.Educ	Met.L.Port.	Psicopedag.I	Psicopedag.II	
Psic.Educ.I	Psic.Educ.II	Psic.Educ.III	Psic.Educ.IV	M.E. 1ºGr-Mat	Est.S.Aplic.Ed.	Met.Est.Socia	
Met.Cient.Est.	Sist.Ed.Bras.I	Sist.Ed.Bras.II	Mat.Aplic.Ed	Estat.Aplic.Ed.		Prát.de Ens. II	Prát.de Ens.II
Hist.Ed.Cult.I	Hist.Ed.Cult.II	Hist.Ed.Cul.III		Alfabetização I	Alfabetizaç. II		
Fil.Educ.I	Fil.Educ.II	Fil.Educ.III		Est.Pré-Escolar	Fund.Ed.Fisica	Met.Ed.Fisica	
Soc. Geral	Soc.da Educ.	E.F.E. 1º 2º Gr.		Fund.Ed.Artís.	Met.Ed.Artist.		
		Prática Obs.I	Prática Obs.II				

Obs.1: O Colegiado do C.de Pedagogia, em 06/05/97, decidiu as seguintes modificações, a serem ratificadas pelo COCEP. (1) Que a disciplina, Métodos Alternativos para o Ensino nas Séries Iniciais, até então optativa, se transforme em disciplina obrigatória, com o nome de Estágio... (2) Além do 1º Grau, o curso de Pedagogia habilita seus formandos a lecionarem as disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério: Didática, Fundamentos da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus. Estas 3 habilitações correspondem a 3 estágios; porém somente 2 delas são obrigatórios. O Colegiado decidiu que deverá haver equivalência entre estas 3 práticas de ensino, ou seja, quaisquer 2 práticas, regularmente acompanhadas, habilitarão o aluno, independentemente de que se trata da Prática I, II ou do III. O aluno que pretender a 3ª habilitação deverá realizar as 3 práticas.

**ANEXO 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia - 2000**

