

**REGINA URMERSBACH**

**OS MEANDROS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
E A INCIDÊNCIA DA EXCLUSÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LEOPOLDO/RS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Vivian Angelo Baquero**

**São Leopoldo**

**2007**

**REGINA URMERSBACH**

**OS MEANDROS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
E A INCIDÊNCIA DA EXCLUSÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LEOPOLDO/RS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

Aprovado em 05 de julho de 2007.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rute Vivian Angelo Baquero – Orientadora (UNISINOS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Daudt Fischer (UNISINOS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Maria Atrib Zanchet ()

*Dedicatória*

*Aos meus pais, Haroldo e Lirba (in memoriam)*

*A meu companheiro Elir*

*E a minha "filha do coração" Fernanda.*

*Educadores fundamentais com quem tenho aprendido a ser  
filha, companheira, madrasta e amiga.*

## Agradecimentos

*[...] se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas".*

**Gonzaguinha**

Um trabalho desta natureza não é obra que o tempo pode definir. É o resultado de inúmeras relações humanas que permanecem. Embora algumas não se façam mais presentes, estão aconchegadas no peito. Outras estão vívidas, acalentadas pelo carinho, pela amizade e pelo afeto.

Este trabalho é resultado de um esforço individual, porém de uma participação coletiva. Por isso, agradeço a todos os (as) meus (minhas) colegas professores (as), funcionários (as) e alunos (as) do Curso de Pedagogia da Unisinos, pelo aprendizado adquirido, pela convivência, pela palavra, pela dúvida, pelo esclarecimento, pelo estímulo.

Um agradecimento todo especial ao meu ex-professor e grande amigo Lauri Arthur Werb e a minha orientadora professora Dra. Rute Baquero pela paciência, pela compreensão e por cobrir minhas eventuais falhas no trabalho.

Ao meu cunhado Paulo e a minha irmã Eliana, significação máxima da palavra amizade.

Também deixo registrado meu agradecimento às professoras Dra. Beatriz Daudt Fischer e Dra. Ivany Souza Ávila por aceitarem o convite para participar da banca de avaliação.

Por fim, para todos que, de forma direta ou indireta auxiliaram-me nesta dissertação, meu muitíssimo **OBRIGADA!**

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo examinar os processos de escolarização em 1<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, buscando identificar e descrever situações potencializadoras do processo de exclusão na escola, restritas ao espaço da sala de aula, enfocando o processo de construção da lecto-escritura. Para atingir o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo sujeitos agentes da prática educativa: professoras e alunos de vinte e duas turmas de 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, em 11 escolas da rede municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Foram alvo dessa pesquisa 22 professoras e um total de 44 alunos. Para a realização da investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários aplicados junto às professoras regentes de 1<sup>a</sup> série, entrevista realizada com alunos das classes nas quais foram aplicados os questionários e observações, além de uma amostra de diários de classe das professoras participantes da pesquisa. A experiência escolar, especialmente a que se refere à primeira série do Ensino Fundamental, na qual se desenrola o processo de alfabetização, é uma importante etapa na formação do aluno leitor e do aluno escritor. O padrão de ação pedagógica, desenvolvido nessa etapa da Educação Básica, é demarcatório, podendo contribuir, ou não, para situações potencializadoras da exclusão das crianças no âmbito escolar. Resultados da pesquisa revelaram um padrão de ação pedagógica de natureza mais incluyente do que excluyente, evidenciado no sentimento de bem estar docente, na satisfação do aluno em estar em sala de aula face às atividades propostas pelo professor, bem como por sua postura no que diz respeito à estimulação de padrões de interação entre colegas e atitude de respeito em relação ao tipo e traçado da letra. Por outro lado, a perspectiva tradicional de alfabetização compartilhada pela maioria dos professores participantes da pesquisa, bem como sua postura quanto à utilização do castigo/recompensa, dos recursos didáticos como o quadro-negro, cadernos e cartilha são reveladores de uma prática pedagógica com potenciais para a produção da exclusão escolar.

**Palavras-chave:** Exclusão Escolar – Ensino Fundamental – Alfabetização – Sala de aula.

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to examine the learning processes on the beginning years of the elementary school, seeking to identify and describe potential situations of the exclusion process on schools, restricted to the classroom environment, focusing the process of the reading and writing. In order to achieve the proposed objective it has been developed a research qualitative with 22 teachers and 44 students from 11 elementary schools from São Leopoldo – Rio Grande do Sul Brazil. In order to collect the data the following research instruments were used: a questionnaire, applied to the teachers, an interview, carried through with students of the same classes where the questionnaires were applied and observation of these classrooms, besides a sample of the teachers' class logbooks. The school experience, specially the one referred to the first year of the elementary school in which the alphabetization process is developed, is an important stage for the formation of the reader and the writer. The standard of pedagogical action developed in this stage of the elementary school is boundary, to contribute or not, to children's exclusion in the school. Results of the research have revealed a standard of pedagogical action of a more inclusive nature, the well-being feeling of the teachers, the students' satisfaction of being in the classroom carrying through the proposed activities by the teacher as well as the student's position regarding interaction standards stimulated by the teachers as well as related to the type and design of the letter. From another point of view, the traditional perspective of alphabetization shared by most of the participating teachers of this research, as well as their position regarding the using of punishment and rewarding, of the didactic resources like the blackboard, notebook and textbook are revelators of a pedagogical practice with potential to produce school exclusion.

**Key-Words:** Exclusion process on schools – Elementary Schools – Alphabetization-Classroom.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 ORIGEM DO ESTUDO - CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ATRAVÉS DA MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COM O APRENDER</b> .....	19
1.1 Minha infância e adolescência: meus saberes e meus sabores.....	19
1.2 Re(construção) de minha trajetória profissional; com seus encantos e desencantos ....	26
<b>2 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO A PARTIR DA REVISÃO DA LITERARURA</b> .....	33
<b>3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....	47
3.1 Objetivos da pesquisa e a natureza do estudo .....	47
3.2 Contextualização do espaço da pesquisa .....	48
3.3 Sujeitos da pesquisa .....	49
3.3.1 Professoras.....	50
3.3.2 Alunos.....	50
3.4 Procedimentos e instrumentos de investigação.....	50
3.4.1 Questionário aberto com professores .....	51
3.4.2 Entrevista com alunos.....	55
3.4.3 Observação .....	57
3.4.4 Diário de classe.....	58
3.5 Organização e tratamento dos dados.....	58
<b>4 PELOS MEANDROS DA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES DE 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	66
4.1 Concepção de alfabetização pelas professoras.....	66

4.2 Sentimentos das professoras em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do ensino fundamental.....	79
4.3 Sentimento compartilhado pelos alunos em relação à sala de aula .....	82
4.4 Expectativas das professoras em relação aos alunos da 1ª série .....	88
4.5 Posicionamento das professoras sobre o estímulo à leitura e à escrita .....	94
4.6 Recursos utilizados pelas professoras na alfabetização .....	114
4.7 Posicionamento dos alunos e professoras em relação aos castigos e às recompensas	123
4.8 A conversa no olhar das professoras e dos alunos .....	142
4.9 Como os alunos e professoras entendem: o aluno auxiliar aos colegas.....	149
4.10 Processo de alfabetização e o olhar dos sujeitos ao tipo de letra .....	154
4.11 Os cadernos e as relações do contexto escolares .....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>199</b>



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Síntese da Revisão de Literatura .....	44
Quadro 2: Relação entre objetivos, dimensões e focos da pesquisa com instrumentos e coleta de dados.....	59
Quadro 3: Relação entre dimensões, focos e questões na entrevista com professoras .....	53
Quadro 4: Relação entre dimensões, focos e questões na entrevista com alunos.....	56

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxas de repetência no ensino fundamental, por séries, Brasil .....	27
Gráfico 2: Desenvolvimento do processo de alfabetização .....	66
Gráfico 3: Sentimento das professoras com relação ao ofício no Ensino Fundamenta .....	80
Gráfico 4: Sentimento dos alunos em relação à sua sala de aula .....	82
Gráfico 5: De que coisas você gosta de fazer em sala de aula .....	83
Gráfico 6: Resposta dos alunos à seguinte questão: De que coisas você gosta em sua sala de aula .....	85
Gráfico 7: Resposta dos alunos à seguinte questão: Do que você não gosta em sua sala de aula? .....	86
Gráfico 8: Expectativa das professoras em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental .....	90
Gráfico 9: Resposta das professoras à seguinte questão: A leitura é estimulada de que forma? .....	96
Gráfico 10: Resposta das professoras à seguinte questão: A escrita é estimulada de que forma? .....	101
Gráfico 11: Resposta dos alunos à seguinte questão: Que atividade você mais gosta de fazer em aula? .....	111
Gráfico 12: Resposta dos alunos à seguinte questão: Que atividade menos gosta de fazer em aula? .....	113
Gráfico 13: Resposta das professoras para a seguinte questão: Você utiliza livros didáticos? .....	118
Gráfico 14: Resposta das professoras à seguinte questão: Quando o aluno não consegue fazer as tarefas em sala de aula, como você procede? .....	130

Gráfico 15: Resposta dos alunos à seguinte questão: Quando você Não consegue fazer as tarefas em sala de aula, o que a professora faz com você? .....	132
Gráfico 16: Resposta das professoras à seguinte questão: Quando o aluno consegue realizar todas as tarefas em sala de aula, como você procede? .....	134
Gráfico 17: Resposta das professoras à seguinte questão: Existem castigos em aula?.....	136
Gráfico 18: Resposta dos alunos à seguinte questão: Existem castigos em aula?.....	137
Gráfico 19: Resposta dos alunos à seguinte questão: Quais são os castigos?.....	139
Gráfico 20: Resposta das professoras à seguinte questão: Porque os castigos ocorrem?.....	140
Gráfico 21: Resposta dos alunos para seguinte questão: Por que os castigos ocorrem? .....	141
Gráfico 22: Resposta das professoras à seguinte questão: Você permite que seus alunos conversem em sala de aula?.....	143
Gráfico 23: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você conversa em sala de aula? .....	145
Gráfico 24: Resposta das professoras à seguinte questão: Como procedem quando seus alunos conversam fora do momento combinado? .....	146
Gráfico 25: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você só conversa em sala de aula quando sua professora deixa? .....	147
Gráfico 26: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você gostaria de poder conversar também em outros momentos? .....	148
Gráfico 27: Resposta das professoras à seguinte questão: Você permite que um colega ajude o outro nas tarefas da escola?.....	149
Gráfico 28: Resposta dos alunos para seguinte questão: Você pensa que um colega pode ajudar o outro, nas tarefas da escola? .....	151
Gráfico 29: Resposta das professoras à seguinte questão: Você permite que um colega empreste material para outro?.....	152
Gráfico 30: Resposta dos alunos à seguinte questão: você pensa que um colega pode emprestar material para o outro? .....	153
Gráfico 31: Resposta das professoras à seguinte questão: Com que tipo de letra você trabalha?.....	154
Gráfico 32: Resposta das professoras à seguinte questão: Como é a letra dos seus alunos? .....	157
Gráfico 33: Resposta dos alunos à seguinte questão: Como é a sua letra?.....	159
Gráfico 34: Resposta dos alunos à seguinte questão: O que sua professora diz da sua letra? .....	160

Gráfico 35: Resposta das professoras à seguinte questão: Ensina a seus alunos o traçado das letras?.....	161
Gráfico 36: Resposta das professoras à seguinte questão: Você utiliza caderno de caligrafia? .....	163
Gráfico 37: Resposta das professoras à seguinte questão: Com quantos cadernos seus alunos trabalham? .....	166
Gráfico 38: Resposta das professoras à seguinte questão: Você determina regras para utilização do caderno? .....	168
Gráfico 39: Resposta das professoras à seguinte questão: Costuma colocar bilhetes ou observações nos cadernos? .....	170
Gráfico 40: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você gosta do seu caderno? .....	171
Gráfico 41: Resposta dos alunos à seguinte questão: Sua professora gosta de seu caderno?.....	173

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração de Tonucci: <i>Os trabalhos manuais</i> .....	68
Figura 2: Atividade proposta em aula: Encher linhas.....	69
Figura 3: Atividade proposta em aula: Pinte e cole bolinhas de papel crepom.....	70
Figura 4: Quino apresenta Mafalda em um momento na escola .....	71
Figura 5: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental .....	74
Figura 6: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental .....	74
Figura 7: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental .....	74
Figura 8: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental .....	75
Figura 9: Atividade de palavras cruzadas, criada por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental .....	75
Figura 10: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas e produção de um aluno .....	77
Figura 11: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas e produção de um aluno .....	77
Figura 12: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas e produção de um aluno .....	78
Figura 13: Calvin e Haroldo em um momento de reflexão sobre como é o trabalho da escrita, na escola .....	88
Figura 14: Ilustração de Tonucci (2003, p. 34): <i>O primeiro dia na escola: o encontro</i> .....	89
Figura 15: Atividade realizada em sala de aula .....	99
Figura 16: Quino apresenta uma situação vivenciada por Mafalda na escola .....	100

Figura 17: Atividade realizada em sala de aula: Ficha de leitura .....	100
Figura 18: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas aos alunos .....	103
Figura 19: Exercícios propostos por uma das professoras pesquisadas aos alunos.....	104
Figura 20: Exercício proposto, por uma das professoras pesquisadas, aos alunos .....	105
Figura 21: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas aos alunos .....	106
Figura 22: Exercícios propostos, por uma das professoras pesquisadas, aos alunos.....	107
Figura 23: Momento em que Calvin reflete o papel da escola na formação dos sujeitos escritores .....	110
Figura 24: Quino apresenta Mafalda em um momento de reflexão sobre o ato de ler .....	120
Figura 25: Correspondência entre os estágios do desenvolvimento intelectual e moral, apresentados por Rangel (1992) .....	125
Figura 26: Ilustração, apresentada por Rangel (1992), representa a origem do sentimento de respeito da criança pelo adulto.....	126
Figura 27: Ilustração, apresentada por Rangel (1992), representando a heteronomia.....	126
Figura 28: Os mecanismos da cooperação, representados por Rangel (1992) .....	127
Figura 29: Representação da sanção de reciprocidade, apresentada por Rangel (1992) .....	129
Figura 30: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas.....	164

## INTRODUÇÃO

*[...] na escola só me ensinavam [...] “vovô viu a uva”.  
Eu não era medido pela sensibilidade que tinha com o  
conhecimento do mundo, era medido por ‘vovô viu a uva’.  
O ‘vovô viu a uva não me ajudava a entender  
o que eu estava sentindo em relação ao mundo.  
Gilberto Dimenstein (2003, p. 60).*

Viver é em certa medida, aprender, mas essa aprendizagem característica do ser humano não é garantida apenas pela vida, pois, fora da sala de aula, não conseguimos aprender tudo que necessitamos e desejamos. Por isso, a necessidade de frequentarmos a escola.

Um dos desafios para a alfabetização na atualidade é garantir a leitura e a escrita como uma atividade ligada ao prazer no dia-a-dia do aluno. Utilizando-se da leitura e da escrita, o aluno poderá interagir, criticar, construir, comunicar, registrar e expressar seus sentimentos e conhecimentos. O ato de ler e escrever abre possibilidades para o sujeito se desenvolver num contexto de trocas sociais e culturais intensas.

Como afirma Freire (1992, p. 11-12), já realizamos a leitura do mundo, muito antes de ingressarmos na escola:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Antes mesmo de decodificar símbolos, o homem precisa ler o contexto onde está inserido, precisa compreender a realidade para viver e sobreviver nela, enfrentar as dificuldades, aprender e ensinar, humanizar-se e lutar pela sua liberdade e autonomia.

O mesmo autor afirma ainda:

E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica - de sujeito para objeto - de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado (FREIRE, 2000, p. 113).

Sendo assim, compreendemos que a leitura transcende a mera decodificação de letras. Ler é atravessar o texto, interagir com o autor, para alcançar um estágio de competência.

Segundo FERRI (1996, p. 10):

É necessário, deste modo, compreender o processo de alfabetização como uma atividade real e significativa de convívio com a linguagem escrita, onde as crianças interagem com diferentes conhecimentos, com o professor, sua intencionalidade e a linguagem escrita em suas diferentes manifestações.

O direito à escola, ao Ensino Fundamental, está estabelecido, através da Constituição Brasileira de 1988, quando afirma que:

**Art 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, artigo 205).

Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1996.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 53, destaca o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, enfatizando a



formação da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para tanto, propõe, no referido artigo, assegurar as crianças e aos adolescentes:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV** - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V** - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 4º, acentua a obrigação do Estado no que diz respeito à educação escolar pública, referindo, no parágrafo I, que o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). Já em seu artigo 5º, a LDB 9394/96 ressalta:

**Art. 5º** O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

No entanto, o acesso e a permanência na instituição escolar não é garantia do aprendizado da leitura e da escrita. É sobre essa permanência, ou melhor, o que ocorre na sala de aula, da 1ª série do Ensino Fundamental, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, que nos propomos pesquisar.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresento a origem do estudo, problematizando experiências relacionadas a minha infância e adolescência, posteriormente, bem como à minha trajetória profissional.

No Capítulo II, situo o objeto de estudo a partir de uma revisão de literatura, que trata de situações potencializadoras do processo de exclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo seguinte - Caminhos Investigativos - explico a metodologia da pesquisa, contextualizando o espaço da investigação e descrevendo os sujeitos do estudo. Também específico, neste capítulo, os procedimentos e os instrumentos de investigação e a forma de tratamento dos dados.

A análise e discussão dos dados coletados acontece no decorrer do capítulo quatro. Dentre os autores que auxiliam nessa tarefa destacam-se: Ávila, Barbosa, Cagliari, Ferreira, Freire, Piaget, Sudbrack, Teberosky.

Após o capítulo da análise e discussão dos resultados, são apresentadas as considerações finais, referências e anexos.

# 1 ORIGEM DO ESTUDO - CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ATRAVÉS DA MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COM O APRENDER

*A saudade que dói - e irremediavelmente –  
é a saudade que temos de nós.*  
Mário Quintana<sup>1</sup>

Ao iniciar este trabalho, trago uma reconstrução de minha história, de lembranças, de simples momentos de uma vida marcada por diferentes experiências, ora prazerosas ora frustrantes, com o aprender. Inicialmente como aluna e, posteriormente, com o sonho realizado: Educadora.

Reconstruir a minha história é um desafio: Como distinguir o essencial do acessório? Muitas experiências poderão ser excluídas. Como fazer isso, uma vez que todos os momentos parecem ser imprescindíveis, já que marcaram minha maneira de ser, de pensar, de agir e trabalhar na e com a educação?

Ao realizar esse exercício, percebo que o tema “**exclusão na escola**” é algo que se faz presente desde a minha infância. Nesse sentido, para situar o objeto desta investigação, problematizo minha experiência como aluna e minha trajetória profissional, destacando alguns aspectos relacionados com a questão da exclusão produzida na escola, especificamente, no “**âmbito da sala de aula**”.

## 1.1 MINHA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: MEUS SABERES E MEUS SABORES

*Cada época tem sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância (BUJES, 2001, p. 17).*

---

<sup>1</sup> Disponível em: [www.opovo.com.br](http://www.opovo.com.br). Acesso em jul. 2005.

Tudo começa em uma segunda-feira de carnaval, no ano de 1961<sup>2</sup>: emoção, alegria e contratempo, aí estava eu, chegando um mês antes da data prevista, segunda filha, pai bancário e mãe dona de casa, dedicadíssima, que acreditava que à esposa cabia o papel de servir a família e que as tarefas domésticas eram, única e exclusivamente, femininas.

Época de brincadeiras felizes. Infância prazerosa! Feliz, sim, era meu irmão que podia brincar à vontade: esconder, pegar, soldado–ladroão. Eu até que podia brincar também de casinha, sapata, elástico, mesmo correr na rua, até o momento em que aparecesse uma louça para secar, um pano para passar no banheiro e outras “tarefinhas” que uma mãe sempre inventa. Tentava negociar essas tarefas, querendo dividi-las com Ricardo, meu irmão mais velho, mas sempre ouvia a mesma resposta: “Isto é coisa de menina e não de menino!” Não me convencia, pois não podia entender a lógica que sustentava isso.

Ingresso na 1ª série primária<sup>3</sup>, em 1967, numa escola estadual, situada junto ao quartel. Uniforme supervalorizado: tínhamos que usar todos os dias, pois acreditava-se que, com isso, todos seriam iguais: guarda-pó branco e gravata azul-marinho e muita alegria, pois era o primeiro contato com a instituição escola e, como quase todos os familiares diziam, o que não é diferente do discurso de algumas famílias hoje: “Agora, sim, tu vais ver o que é bom, vais virar gente”. Acredito que esse discurso afirma a esperança que as famílias depositavam na escola; tal idéia é destacada por Carraher (1989), através dos relatos das entrevistas realizadas com adultos de baixa renda com filhos em idade escolar. Nelas, a autora mostra que, para esses pais, a boa apresentação social era o principal sentido que davam à aprendizagem da leitura e da escrita. Uma vez que o analfabeto é estigmatizado socialmente, o fato de saber ler e escrever já garantiria ao indivíduo uma situação social menos constrangedora. Na experiência por mim vivida, a escola pareceu ser o único lugar onde poderíamos aprender e nos preparar para uma profissão e, também, o fato de estar vinculada ao quartel significaria uma educação exemplar, reforçada e com muita disciplina.

---

<sup>2</sup> Outros acontecimentos que marcaram esse ano: A- O primeiro cosmonauta no espaço. O soviético Yuri Gagarin, passou uma hora e quarenta e oito minutos em órbita terrestre a bordo da nave Vostok I. Sua frase-A Terra é azul tornou-se famosa mundialmente. B-Início da construção do muro de Berlim. C- Tomou posse como presidente da República o ex-governador de São Paulo, Jânio Quadros. Ficou conhecido por suas medidas polêmicas como a proibição da briga de galo e o uso do biquíni.

<sup>3</sup> A lei 4024/61 determinava a estrutura do ensino no Brasil, da seguinte maneira: **Primário:** 5 anos. Admissão. **Ensino Médio:** ciclo ginásial: 4 anos; ciclo colegial: 3 anos (científico, clássico técnico ou normal). **Ensino Superior.**

Dona Sara, minha primeira professora, era pessoa meiga, delicada, no entanto, em nenhum momento, nos permitia fugir às regras estabelecidas: apontar o dedo pedindo a vez de falar, não conversar com o colega, não emprestar material escolar, tema não feito ficava sem recreio, banheiro só no horário do intervalo. A esse respeito, Freire & Guimarães (1982) se referem à hora do banheiro como parte de nossa inexperiência democrática. Ela preocupava-se, ainda, em ensinar os alunos a pegar o lápis, a usar adequadamente o caderno -escrever da esquerda para direita, de cima para baixo, e não deixá-lo com “orelhas de burro”. Hoje, para a grande maioria dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental, essas informações não são mais novidade.

Na minha escola, havia fila para tudo, até ficava feliz, pois, como era baixinha, sempre tinha o privilégio de ser a primeira. Essas idéias restritivas do conceito “disciplina” encontram eco em autores como Foucault (1984) que a qualifica desse modo: “a arte de dispor em fila”. Quando recebíamos visita na sala, deveríamos levantar e saudar o visitante: “Seja bem-vindo à primeira série”. E, quando qualquer coisa não estava bem, a ameaça de encaminhar para sala da diretora ou chamar os pais estava sempre presente. Segundo Freitas (1991, p. 65) “a ameaça cria um clima tenso ao antecipar as conseqüências dos ‘maus atos’. Essa tensão é mantida constante por aquilo que Foucault (1984) chama de ‘micropenalidades’: tudo é passível e serve para punir”.

Lembro-me muito bem da sala de aula, classes alinhadas, uma atrás da outra, cartazes belíssimos nas paredes, todos confeccionados pela professora ou oferecidos pela editora, pois a idéia dessa época é que os alunos, quando chegavam à primeira série, eram concebidos como tábulas rasas: não podendo ler e escrever nada. Isso fica muito claro nos exercícios que eram oferecidos nas aulas, em especial nos primeiros meses, período chamado de Preparatório, quando tínhamos que “encher linhas”, copiar, recortar, pintar, fazer exercícios repetitivos, com o objetivo de desenvolver a motricidade fina e outras habilidades que se julgavam ser necessárias para que pudéssemos “ser apresentados” às letras. Essa apresentação ocorria de maneira sistemática, rígida, ou seja: inicialmente as vogais, depois as consoantes, seguindo a cartilha “Os três Porquinhos”.

Depois que entrávamos no “mundo da leitura e da escrita”, as atividades que mais realizávamos eram: ditados, escrever frases, separar a palavra em sílabas, copiar pequenos textos. Hoje, quando penso nas atividades propostas por minha professora, não consigo

lembrar de nenhuma que estimulasse a criatividade, com relação às possíveis hipóteses do aluno a respeito da aquisição da lecto-escritura.

Recordo-me também de ter enfrentado alguns problemas na grafia de certas palavras. Escrevia exatamente como ouvia/falava. Um exemplo dessa escrita fonética foi a palavra “muito”: insistia em grafar “M-U-I-N-T-O”. Quantas vezes minha mãe me corrigiu: Regina, a palavra é “muito” e não “muiNto”.

É importante ressaltar que o professor se julgava como “sujeito exclusivo” do processo de alfabetização, revelando um profundo descrédito nas possibilidades das crianças: só eram válidas as atividades que ele planejava, a educação era mera transmissão passiva de conhecimento. Mas, como diz Freire (1984, p 35): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

A avaliação, além de testes e sabatinas<sup>4</sup>, consistia em outra inesquecível atividade: o traumatizante teste de leitura. A diretora, usando de seu poder, ouvindo a leitura e, depois de vários questionamentos que, no seu entender, visavam a avaliar a compreensão do texto, ditava a palavra final, condicionando a aprovação ou a reprovação. A rede de poder que ali se constituía, através de diferentes discursos de professores, orientadores, supervisores, diretores e de rituais pedagógicos determinados, nada mais era do que formas de sujeição, submissão, controle, disciplina. Essa situação, em que a escola reforça a relação de poder exercida por alguns professores, ancora-se numa prática pedagógica em que “O professor sabe, o aluno, não. O professor fala, o aluno escuta. O professor manda, o aluno obedece. Quem avalia é o professor, não o aluno. O professor competente é o que exige muito e reprova muita gente” (MOREIRA, 1992, p. 55).

As outras séries, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, não foram muito diferentes, seguindo a mesma proposta, só que cada uma com o seu conteúdo programático, algo que me marcou muito através do discurso dos professores. Qualquer atividade, por mais estimulante, necessária e adequada que fosse, se fugisse ao programa estabelecido pela escola, era descartada, pois

---

<sup>4</sup> Segundo o dicionário Aurélio: sabatina: repetição, no sábado das lições estudadas durante a semana; 2 recapitulação de lições; [...] Além desses significados, o termo, por metonímia, passou a significar uma prova maior que servia para avaliação dos alunos, podendo ocorrer em qualquer dia da semana.

impedia a execução do mesmo. Os conteúdos programáticos eram assim impostos e deveriam ser cumpridos à risca.

Lembro-me também de algumas situações até então incompreendidas por mim, que me constrangeram muito, fazendo-me sentir diferente, diminuída e, até mesmo, incapaz frente a meus colegas. Muitas vezes, ouvia ou encontrava no meu caderno frases como: “Regina, a tua letra é muito feia. Precisas fazer bastante cópia em casa”; ou: “Regina, teu caderno nem parece de menina”. “Precisas caprichar mais”. O cuidado com a letra bonita marcou-me muito. Na sexta-série, peguei recuperação em Língua Portuguesa. No dia da prova final, enquanto meus colegas respondiam às questões, tive de copiá-la integralmente em outra folha. Ainda hoje causa-me espanto que minha professora acreditasse que essa proposta de atividade iria melhorar de fato minha letra. Essas idéias e atitudes podem marcar profundamente o educando, condicionando-o à incapacidade. Lembramos o que Freire (1980) diz sobre a interiorização da opinião dos opressores pelos oprimidos. Podemos dizer que as crianças que estão acostumadas a escutar que são incapazes, preguiçosas e que seus trabalhos estão feios ou errados, são as que terminam por acreditar em sua própria incapacidade.

Em função do modo como as escolas estavam organizadas e, como a que eu freqüentava só oferecia o primário, transfiro-me, ingressando nas séries finais do Primeiro Grau<sup>5</sup>, numa escola particular, com belíssimo espaço, cercado de natureza, da rede evangélica de ensino, com a característica rigidez e disciplina germânicas, o que talvez tenha configurado a minha visão e meu modo de pensar e agir. Com o advento de mudanças na legislação, nova LDB 5692/71, escapo do exame de admissão<sup>6</sup>. Aumenta minha responsabilidade, pois o pai e a mãe sacrificam-se para pagar a escola para os dois filhos.

Atividades como gincana, grêmio estudantil, grupo de línguas estrangeiras, entre outros, tiveram muita importância para mim, assim como a rica convivência com os alunos internos, possibilitando uma inestimável troca de experiências favorecida pela diversidade cultural de suas origens. Mas, por outro lado, essa possibilidade de conviver parecia ser

---

<sup>5</sup> Com a LDB5692/71, quando os cursos “primário” e “ginásial” foram substituídos pelo Ensino de 1º Grau, com a duração de 8 séries.

<sup>6</sup> O “exame de admissão” era aplicado, oralmente e por escrito, aos alunos que quisessem passar, no final do antigo primário (5 anos), para a 1ª série do “curso Ginásial” (4 anos). Essa prática perdurou até a reforma do ensino com a LDB5692/71, quando os cursos “primários” e “ginásial” foram substituídos pelo Ensino de 1º Grau, com a supressão de um ano. Atualmente, Ensino Fundamental, com a mesma duração.

desconsiderada por alguns colegas e professores, constituindo-se em flagrantes casos de exclusão. Por exemplo, os filhos de pais agricultores eram depreciados como “colonos”. O sotaque e o linguajar típico de certas regiões também eram motivos para discriminação.

Em sua essência, não se nota muita diferença de uma escola para outra. Persiste a idéia de que o bom aluno é aquele que obedece às normas, realiza todas as tarefas determinadas pelo professor e que não faz questionamentos. Para Freire (1983, p. 66), isso revela uma postura epistemológica que transforma a educação em um ato de depositar, no qual o educando é o depositário e o educador o depositante:

A narração de que o educador é sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos pelo educador; quanto mais vá ‘enchendo’ os seus recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão.

A possibilidade de tornar um sonho realidade ocorre quando, em 1977, ingresso no Curso Normal. Momento de muita alegria, pois minha mãe havia conseguido convencer meu pai para que eu pudesse realizar minha aspiração de ser professora. Ele não aceitava que sua filha fosse professora, pois acreditava que **‘ela morreria de fome’**, pois, já naquela época, a remuneração do magistério era baixa. O sonho de meu pai era de que eu pudesse, assim como ele, funcionário do Banco do Brasil, ter a garantia de um bom salário e de plano de saúde. Meu pai tinha também dificuldade de ver-me freqüentar uma escola católica, dirigida por freiras, uma vez que não acreditava que uma escola dessa natureza pudesse ser eficaz.

Novamente, poucas mudanças: o uniforme passa a ser saia xadrez, blusa branca e casaquinho amarelo, de uso obrigatório todos os dias e, além disso, a escola mantinha na portaria uma pessoa para controlar o comprimento da saia. Colegas e professores passam, no novo ambiente escolar, a ser quase que exclusivamente do sexo feminino. Em relação a isso, Silva (1999, p. 92) destaca a discriminação por gênero de currículos e profissões:

[...] os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres [...].



Enfim, a escola que frequentei postulava uma filosofia e uma linha pedagógica humanísticas, mas, em sua prática, predominava a visão da escola tradicional e comportamentalista. Concomitantemente, começam a ingressar em minha biblioteca obras voltadas para a educação.

A partir de então, tudo passa a girar em torno de ser professora, o que é tão forte que se cria a idéia de que é uma vocação, doação, uma segunda mãe. Essa concepção ainda persiste, infelizmente, em algumas instituições. Discordo frontalmente dela, pois, para mim, ser professor é uma opção profissional e, como qualquer profissão, com seus respectivos direitos e deveres. Como nos diz Freire (1995, p. 10):

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.

Confesso que, em alguns momentos, até me sentia arrependida por ter escolhido esse curso: passava finais de semana coletando figurinhas, material de sucata, sugestões de atividades e outros materiais, por exigência dos professores, pois também acreditava que, com isso, estava preparando a minha prática. Em nenhum momento, questionava o discurso dos meus professores de didática e suas metodologias, já que tudo ia ao encontro das atividades que eu havia vivenciado como aluna até então. Nunca pensei que eu poderia discordar de um professor, pois, por ingenuidade, acreditava que a escola dos anos 60 poderia ser a mesma dos oitenta. Em alguns momentos, ainda hoje, essa possibilidade de poder/dever questionar traz algumas dificuldades para mim. Além disso, preciso dizer também o quanto essa formação “ajuda a determinar” o nosso jeito de ser e de pensar.

Concluo o Magistério, em 1980, faço meu estágio, tudo dentro da “normalidade”. Agora, com o diploma na mão, vou em busca de emprego.

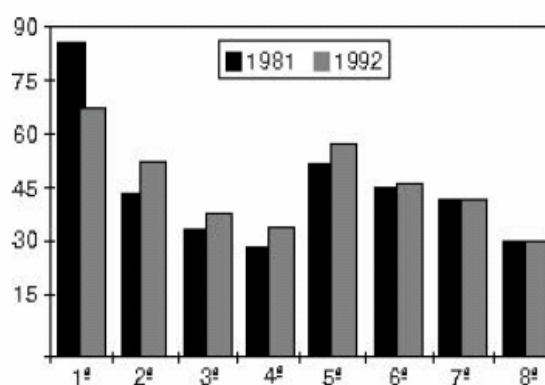
## 1.2 RE(CONSTRUÇÃO) DE MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL; COM SEUS ENCANTOS E DESENCANTOS

*A vida é feita de sonhos,  
encantos e desencantos  
risos, lágrimas, prantos  
tristezas e alegrias  
realismos, fantasias  
rostos tristes e risonhos  
A vida é feita de sonhos.  
Goretti Pinela*

Começo minha vida profissional, em 1980, como professora de uma escola municipal de São Leopoldo, RS, assumindo uma turma de 1ª série, Ensino Fundamental, não por opção: era de praxe, na época, que as professoras com mais tempo de trabalho na escola escolhessem a turma em que gostariam de trabalhar, com isso, “sobravam” as turmas de primeira série, para as professoras com menos tempo de trabalho na escola e para as estagiárias.

Muitas são as lembranças que tenho de como as crianças eram rotuladas e, conseqüentemente, muitas vezes excluídas do processo de aprendizagem. Dentre essas situações, destaco a forma da constituição das turmas de alfabetização: a turma dos alunos novos na escola, a turma dos alunos repetentes, aqueles que estavam repetindo pela primeira ou segunda vez, e a turma da 1ª série especial, repetentes pela 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª vez. Frequentemente, havia mais turmas com alunos repetentes, pois o índice de reprovação era muito alto. No Gráfico 1, é possível comparar as taxas de repetência nas séries do Ensino Fundamental, nos anos de 1981 e 1992, anos que menciono no texto, por estar nessa época trabalhando com turmas de 1ª série.

**Gráfico 1**  
**TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES, BRASIL**



FONTE: MEC/SEDIAE/SEC<sup>7</sup>

Em função da multirrepetência, muitas crianças eram encaminhadas ao neurologista. Percebo então que, na época, a solução encontrada, em muitos casos, foi a realização de um exame de eletroencefalograma e a prescrição do medicamento Gardenal. Posso afirmar que essa prática era comum, naquele bairro onde eu trabalhava. Destaco utilização de Gardenal pelas crianças por indicação de médicos, pois, no meu entendimento, foi uma solução muito simplista da escola e da família, transferindo a culpa do não-aprendizado ao aluno. Collares (1996) chama atenção para o quanto a visão medicalizada da sociedade e da escola tem contribuído para transformar um número grande de crianças saudáveis em doentes. Esses alunos passam a ser rotulados e marginalizados por apresentarem alto índice de reprovação e isso gera desestímulo e inibição, transformando-os nos “excluídos da escola”.

Escutava, às vezes, algumas professoras da 1ª série, apontarem, no segundo ou terceiro mês de aula, os “alunos que vão” e os “que não vão”. Como a cultura escolar está impregnada da idéia de que “os que não vão” não o conseguem por serem menos capazes, a professora sentia-se à vontade em abandoná-los. Com isso, no final do ano, a profecia inicial realizava-se, com a reprovação dos que “não iam”.

Lembro-me, muito bem, de uma situação que ilustra as idéias apresentadas acima. Havia, na escola, uma turma de 1ª série especial, com mais ou menos 10 alunos, cuja

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000017.pdf>> Acesso em: jul. 2005.

professora regente <sup>8</sup> estava sempre afirmando que nada aprendiam, pois “eram burros” e brigavam muito uns com os outros e, além disso, eram muito sujos e relaxados.

Quando podia, eu observava-os e via que eram crianças como outras quaisquer. Talvez, por suas roupas serem surradas, usarem sapatos mais velhos, os cabelos não parecerem estar bem penteados, e alguns apresentarem falta de dentes e mesmo dentes cariados, sua imagem não correspondesse ao tipo de aluno ideal que a professora desejava. Por isso, ela parecia oferecer “qualquer coisa” para fazer passar o tempo, chegar o horário da merenda e do recreio e, finalmente, poder “despachá-los” para casa. Ela parecia demonstrar apatia e descrédito em relação à turma.

Num certo dia, escuto algumas risadas daqueles alunos, o que não era comum, pois o normal era escutá-la xingando-os, desmerecendo-os e castigando-os. Surpreendo-me e procuro ver o que está acontecendo. Fico feliz com o que vejo: apesar de serem consideradas “especiais”, as crianças, do lado de fora da sala de aula, estavam alegres e eufóricas, pois tinham conseguido chavear sua professora dentro da sala. Essa reação de resistência por parte dos alunos talvez se explique pelo valor excessivo que a professora dava à normatização como forma de resolver conflitos, não considerando a possível reação dos alunos frente à tal atitude, autoritária e discriminatória

Sinto o impacto da diferença entre o que aprendíamos no Curso Normal e a dura realidade, tudo diferente da acomodação do meu mundo, onde tudo parecia resolvido. Mas, apesar desse choque, procuro pôr em prática o material preparado durante o curso. Nesse momento, descubro aprender mais com a prática que em todos os anos de aprendizado acadêmico.

A partir daí, começam a sobrepor-se várias atividades, entre formação e trabalho, que passo a destacar:

Ingresso, com empolgação, no curso de Pedagogia na UNISINOS: por um lado, professores ainda muito centrados em metodologias tradicionais de ensino, e, de outro,

---

<sup>8</sup> -Professora regente-nomeclatura utilizada na época para designar a professora que trabalha e é responsável por uma determinada turma

aqueles que nos estimulavam a buscar mudanças na escola, apresentando-nos as idéias de clássicos como Piaget e Rogers e da produção em educação, no Brasil, de Lauro de Oliveira Lima, Moacir Gadotti, Madalena Freire e Paulo Freire.

Em 1983, retorno ao Colégio Sinodal, muita alegria e realização, pois estava regressando, agora, como professora, lá permanecendo por 10 anos. Foi um período muito importante, pois havia espaço para discussão e a implementação de novas propostas de educação, vistas, por muitos, como ousadas. Tive também a oportunidade de exercer a coordenação administrativa da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino de 1º Grau, atual Ensino Fundamental. Nesse momento, começo a perceber que, na escola particular, o discurso existente é de que o aluno, em princípio, não pode ser reprovado. Dessa maneira, parece-me ficar cada vez mais evidente o contraste entre as possibilidades dos “alunos pobres” e as dos “ricos”: em algumas situações, aqueles “podem” ser reprovados enquanto estes “não devem” ser reprovados.

Garcia (2002, p. 40) faz com que possamos refletir mais sobre avaliação, em especial nessa situação, quando diz:

Não se trata de resolver o problema do fracasso escolar abrindo as portas e deixando passar todo mundo: trata-se sim de pôr em discussão as conseqüências sociais da repetência e, obviamente, da investigação dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam ao sucesso escolar de outros.

Motivada pelas inquietações que essas experiências me trouxeram, busquei aprofundar minha formação no que diz respeito à alfabetização, ingressando, em 1986, na PUCRS, fazendo o curso de especialização em alfabetização.

Foi um momento muito importante, em que passo a conhecer outros autores como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Mary Kato, Magda Becker Soares. O estudo desses autores fez-me repensar e redimensionar minha prática educativa, descobrindo que o ato de ler e escrever pode ser uma construção prazerosa e significativa, desde que o professor conheça como ocorre o processo de construção da leitura e escrita da criança. Como dizem Ferreiro e Teberosky (1991, p. 19):

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. [...] As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque essas marcas gráficas são tão diferentes de outras. [...] As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece.

Nessa época, também, assumo a supervisão pedagógica da então 2ª Delegacia de Educação<sup>9</sup>, supervisionando o trabalho desenvolvido nas 1ªs séries das escolas estaduais. Fico contente em poder conhecer o trabalho de uma instituição pública estadual, tendo contato com suas dificuldades, o que me fez mudar minha visão sobre essa realidade, entendendo que uma escola não é eficaz somente pela disposição de seu corpo docente. Para o bom desenvolvimento do trabalho escolar, não bastam bons professores, outras e muitas variáveis também devem ser levadas em conta. Isso me faz admirar algumas escolas públicas, que, a despeito de precárias condições de infra-estrutura, desenvolviam um trabalho com qualidade.

Como a linha de trabalho das Delegacias de Educação estava fortemente ligada à orientação do partido político que estava no poder, o trabalho tinha que seguir a sua orientação e nossos contatos só poderiam ser feitos com pessoas alinhadas com aquele partido. Senti, por isso, falta de espaço para implantar algo em que acreditava. Pedi exoneração. Hoje, talvez veja essa atitude como intempestiva e simplista, já que, ao menos, poderia ter permanecido e lutado por modificações.

Na empresa Metalúrgica Bessey, em 1993, assumo um grupo de educação para trabalhadores. Essa foi minha primeira experiência com a alfabetização de jovens e adultos. À medida que desenvolvia meu trabalho, passo a perceber as fundamentais diferenças entre a alfabetização de adultos e a de crianças, além de me oferecer o contato com experiências de vida muito diferentes das minhas.

Esses jovens e adultos já vinham com o estigma de incapazes, por não terem aprendido a ler e a escrever, ou até mesmo por terem que abandonar a escola por diversos motivos, como o de auxiliar no sustento da família. Inicialmente, sentiam-se envergonhados

---

<sup>9</sup> Atualmente chamamos de 2ª Coordenadoria de Educação.

de ali estarem. Gadotti (1999) descreve o perfil do aluno quando ingressa ou reingressa na Educação de Jovens e Adultos, apresentando-o como temeroso e sentindo-se ameaçado, precisando, por isso, ser estimulado e criar auto-estima, pois sua “ignorância” traz-lhe tensão, angústia e complexo de inferioridade.

Ingresso em um curso de Pós-Graduação em Administração Escolar na Feevale, em Novo Hamburgo. Nessa época, planejava-se lá a implantação gradativa de uma escola de Ensino Fundamental.

Em 1994, além de assumir a disciplina de Didática III (Alfabetização), do curso de Pedagogia da UNISINOS, sou convidada a responder pela direção da Escola de 1º Grau da FEEVALE, acompanhando várias mudanças administrativas, entre elas a junção de suas escolas de 1º e 2º Graus, permanecendo por 7 anos. Hoje, talvez, considere essa a mais significativa e gratificante de minhas experiências profissionais. Apesar de muitos momentos difíceis, pude crescer como pessoa e como profissional, já que, em algumas situações, foi possível trabalhar na prática concepções de educação às quais me alinhava.

Outra experiência que pude acompanhar foi a implantação do projeto de inclusão de alunos de necessidades educativas especiais. Nesse processo, apareceram algumas situações indicadoras de exclusão, as quais foram muitas significativas para mim. Destaco uma, por ser um dos momentos mais tristes da minha vida profissional, por não poder compreender as razões de queixa de uma mãe: indignada, ela cobrava-me por não ter sido avisada, na hora da matrícula, de que, na turma de seu filho, haveria um colega portador da Síndrome de Down, ressaltando que, se soubesse, não o teria matriculado.

Concomitantemente, outras vivências são importantes na minha formação como educadora. Desde 1994, na UNISINOS, como professora na graduação de Pedagogia e Licenciaturas, acompanhando as práticas de ensino, nas disciplinas de Prática Pedagógica I e II e Metodologia da Alfabetização I e II, em que muitas experiências são trazidas pelas alunas, de suas observações nas escolas ou como professoras, relatando sua prática. Muitas dessas práticas pedagógicas nos levam a refletir sobre os processos de exclusão promovidos na escola, em especial na sala de aula. Com isso, não desejo colocar a professora da 1ª série do Ensino Fundamental como “ré”. Refletindo sobre minhas experiências como aluna e professora do Ensino Fundamental e Universitário, parece-me que poucas foram as mudanças,

desde meu tempo de aluna e professora de 1ª série do Ensino Fundamental até os dias de hoje, embora alguns discursos e dados estatísticos procurem minimizar a situação.

Hoje, ao resgatar a memória de todas essas experiências pedagógicas que vivenciei como aluna e educadora, sinto-me desafiada a realizar um estudo com o objetivo de examinar processos de escolarização em primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de São Leopoldo-RS, buscando identificar e descrever situações potencializadoras do processo de exclusão na escola, restritas ao espaço da sala de aula, enfocando o processo de construção da lecto-escritura.



## 2 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA

Com vistas a situar o objeto dessa investigação, desenvolvi uma revisão de literatura, buscando aliar inquietudes identificadas na minha trajetória pessoal e profissional no que diz respeito à questão da produção da exclusão no âmbito escolar na 1ª série do Ensino Fundamental à produção científica na área.

Como ponto e partida para realização da revisão de literatura, procedeu-se a um levantamento de pesquisas, em nível nacional. Para isso, utilizei uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros: Scielo<sup>10</sup>. Scientific Electronic Library Online.

A análise dessas pesquisas revelou que poucas são as investigações que focalizam a questão da *exclusão da e na escola*, tendo sido identificadas apenas cinco que tratam dessa temática: Dorneles (1986), na pesquisa *Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*; Maria Helena Patto (1990), *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*; Arlete Vieira da Silva (1998), em pesquisa realizada em 1998: *Um diagnóstico da exclusão na escola como produção do analfabetismo*; *A produção da ignorância na escola, uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*, realizada por Lia Freitas em 1985 e a pesquisa que a autora Jaqueline Picetti Linch (2002) apresenta em *Movimentos de exclusão escolar oculta*, realizada em 2002. Em geral, os autores discorrem sobre o fracasso escolar e suas conseqüências: a repetência e a evasão escolar.

A seguir, procedo a uma análise dos pontos de aproximação e distanciamento entre os estudos mencionados e a minha pesquisa.

---

<sup>10</sup> A SCIELO é a aplicação de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde BIREME. O Projeto FAPESP/BIREME tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

Dorneles (1986), na pesquisa *Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*, buscou identificar, nas práticas cotidianas da escola pública, os mecanismos internos responsáveis pelo fracasso escolar. Para tanto, realizou um estudo etnográfico, em uma escola estadual de Porto Alegre, no RS, investigando 8 turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sendo duas de cada série. Em sua análise, dividiu as práticas em quatro grupos, obedecendo aos seguintes aspectos: os ideológicos, os metodológicos, os relacionais e os estruturais.

Em relação aos aspectos ideológicos, entre muitas questões, percebeu que a imagem do aluno “ideal” que os professores tinham era irreal, pois havia, em cada turma, de três a oito alunos que correspondiam à tal característica. Para autora: “os alunos que não correspondem ao que os professores esperam eram gradativamente excluídos da participação nas atividades de sala de aula” (DORNELES, 1986, p. 217) e os professores responsabilizavam a família como o principal responsável pelo fracasso escolar e conseqüente pela exclusão da escola.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, constatou que os processos de ensino-aprendizagem eram rígidos, centralizados na organização da sala de aula e no desenvolvimento das atividades propostas que se caracterizavam pela repetição e pela simples memorização de conteúdos, sem significação para os alunos. Percebeu, também, a necessidade de o professor manter o controle sobre os alunos, pois existia a exigência de rapidez na execução das atividades, mantendo-os em contínua ocupação. Segundo a pesquisadora, a avaliação era um instrumento de controle e aproveitamento das oportunidades educacionais e de dissimulação do processo seletivo que acontecia em sala de aula. Com as entrevistas realizadas com as professoras, concluiu pela ausência de uma teoria que fundamentasse a prática pedagógica das mesmas.

Quanto aos aspectos relacionais, observou que a relação entre professores e alunos era autoritária e rígida, na sua definição de papéis. Notou, também, um processo de rotulação em seis das oito turmas pesquisadas e identificou a evasão dos alunos rotulados em quatro delas. Nas turmas sem essa prática, os índices de evasão eram menores, percebendo, desse modo, uma correlação entre discriminação e seletividade. Nas entrevistas com as professoras, pôde constatar que, para a maioria, as condições financeiras das famílias eram confundidas ou relacionadas com a falta de condições morais das mesmas.

Finalmente, viu que a infra-estrutura escolar era precária -vidraças quebradas, falta de lâmpadas, lombos no teto-, não era propícia às atividades escolares. Além disso, havia um grande número de alunos por turma (35 a 40), distribuídos em salas pequenas, com freqüentes divisões em turmas de alunos repetentes e não-repetentes.

Entre as considerações apresentadas pela pesquisadora, destaco ainda outras duas idéias: “a escola seleciona, abertamente, os que dentro dos seus pressupostos se adaptam melhor ao que a sociedade espera dos alunos da classe popular” (DORNELES, 1986, p. 239) e a idéia de que a ausência de uma concepção pedagógica clara, por um lado, dificulta o trabalho dos professores, mas, por outro, possibilita vislumbrar algumas possibilidades de mudança nas relações e no ensino da escola pública.

A pesquisa de Dorneles (1986) abrangeu da 1ª série à 4ª série do Ensino Fundamental e a minha, centra sua análise somente na 1ª série. A autora examina a questão do fracasso escolar, caracterizando-o essencialmente como repetência e evasão da escola. O meu foco é a *exclusão na escola e na sala de aula*, centralizando-as na construção da lecto-escrita.

Além das quatro categorias com que Dorneles (1986) caracterizou as práticas de ensino-aprendizagem abordado, ainda, na minha pesquisa as dimensões: sentimento do professor em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental e sua expectativa em relação ao aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Patto (1990), *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, procurou contribuir para a compreensão do fracasso escolar como um processo psicossocial complexo. Patto (1990) coletou os dados nos anos 1983 e 1984, em uma escola pública de 1º grau, num bairro de periferia da cidade de São Paulo, com quatro alunos multirrepetentes, através de observações em vários contextos e entrevistas, formais e informais, com todos os envolvidos no processo educativo que nela se desenrola, incluindo suas famílias. Buscou responder às questões: “Quem são essas crianças? Como vivem na escola ou fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem? ” (PATTO, 1990, p. 4).

Como conclusão de sua pesquisa, a autora destacou quatro aspectos fundamentais:

- 1- “As explicações do fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1990, p. 340). A escola trabalhava acreditando que, por sua clientela ser pobre, nada aprenderia, havendo assim uma desvalorização social dos alunos mais empobrecidos. O preconceito refletia-se desde as decisões de política educacional até na relação da professora com seus alunos em sala de aula.
- 2- “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO, 1990, p. 343). Na escola, existe uma exigência de um grande índice de aprovação, com isso as professoras deixam de respeitar a individualidade de cada aluno, não considerando assim seu direito à educação.
- 3- “O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1990, p. 346). A visão estigmatizada das famílias pobres, como pessoas com problemas psíquicos, defeitos morais, justificava, muitas vezes, a ineficácia da ação pedagógica. O fracasso escolar era transformado numa questão pessoal ou grupal. A esse respeito, a autora destacou o cuidado que se deveria ter nos cursos de treinamento e reciclagem de professores, pois, segundo ela, em alguns ocorriam, de forma intencional ou não, o desenvolvimento de preconceitos e estereótipos sociais e, com isso, reforçava-se a idéia de que a causa principal do fracasso escolar encontra-se no aluno e na classe social da qual é proveniente.
- 4- “A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico” (PATTO, 1990, p. 348). Esse passo só será possível, segundo a autora, se esses conflitos e essas insatisfações forem conhecidos, admitidos e compreendidos em sua dimensão histórica, podendo desencadear o desejo de compreensão, de redimensionamento e de distensão das forças, dos agentes e das circunstâncias dos mecanismos geradores dessas situações.

A minha pesquisa apresenta semelhanças com a de Patto (1990), no entanto há diferenças em relação ao número e características das crianças envolvidas no processo de coleta de dados: a autora trabalhou com 4 crianças multirrepetentes de uma única escola e eu optei por trabalhar com 44 alunos de 1ª série do Ensino Fundamental de diferentes escolas, sem a preocupação de serem alunos repetentes ou não.

Patto (1990) e Dorneles (1986) abordaram em suas pesquisas a questão da reprovação e evasão, mas com perspectivas diferentes: a primeira realizou um estudo psicossocial, refletindo sobre os aspectos sociais que têm influência na escola, ao passo que a segunda se preocupa com a construção do conhecimento pelas crianças.

Silva (1998), em pesquisa realizada em 1998: *Um diagnóstico da exclusão na escola como produção do analfabetismo*, percebeu que o processo de exclusão escolar é condizente com a produção do analfabetismo a partir do pressuposto de que, pelos mecanismos de evasão, reprovação e repetência, crianças e adolescentes não têm garantia do acesso e permanência na escola. Nessa investigação, a autora apoiou-se em Ferraro (1996) que define a exclusão escolar a partir de duas categorias: a *exclusão da escola*, que se refere à não-frequência pelo não-ingresso e pela evasão escolar, e a segunda, a *exclusão na escola*, refere-se à reprovação e à repetência. Um diagnóstico foi realizado, levando em conta as categorias de *exclusão da escola e na escola*, utilizando-se de três fontes: censo demográfico de 1991, registro escolar de 1995 e contagem da população de 1996.

O diagnóstico da *exclusão da escola e na escola* no município de Rio Grande é demonstrativo de que a escola funciona como um canal de seletividade, participando decididamente na reprodução das classes sociais e na divisão do trabalho.

Apresento a pesquisa de Silva (1998) por tratar da mesma temática a que me propus investigar, a *exclusão na escola*. Meu estudo, no entanto, distancia-se do seu, não só no que diz respeito aos objetivos como também à metodologia utilizada e aos sujeitos envolvidos.

Silva (1998) apresenta um diagnóstico da exclusão da e na escola. Com bases em dados estatísticos; a pesquisa que desenvolvo, embora se utilize de dados quantitativos, configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Trata-se de um estudo que tem por

objetivo compreender os meandros da produção da exclusão na escola, na aquisição da lecto-escritura, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sem possibilidade de generalização.

A pesquisa *A produção da ignorância na escola, uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*, realizada por Lia Freitas em 1985, buscou identificar como se produz a ignorância no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, na 1ª série do 1º grau, no dia-a-dia de uma escola pública da periferia urbana e constatar se é possível, nesse espaço, a professora e seus alunos produzirem conhecimento, ao invés de meramente reproduzi-lo, durante o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. A autora optou por uma metodologia de pesquisa participante, utilizando-se de instrumentos de observação em sala de aula, entrevista com crianças e com professoras da escola estadual, localizada em uma vila da zona sul da cidade de Porto Alegre, no RS.

Como conclusão de sua pesquisa, Freitas afirmou que a palavra reprovação passa a ser sinônimo de ignorância. Nas palavras da autora: “Este nos parece um elemento-chave, na medida em que é um resultado produzido no interior da escola e, ao mesmo tempo, produz um efeito: a seleção dos “mais aptos” e a exclusão dos demais” (FREITAS, 1991, p. 125).

A pesquisadora referiu, ainda, que no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, a reprovação longe está de ser um resultado final; na verdade, ela é construída, paulatinamente, no dia-a-dia da sala de aula. Observou, também, que a decisão institucional final (aprovação ou reprovação do aluno) e avaliação cotidiana do trabalho das crianças (em termos de “certo” e “errado”) possuem as mesmas características: função classificatória e arbitrariedade de critérios. Destacou que o modelo de educação vigente na escola foi pensado para a classe dominante e é aplicado a todas as crianças, independentemente da classe social a que pertençam, constatando que vigora na escola a concepção “bancária” de educação, em que o aluno é um ser passivo que apenas recebe conhecimento.

No que diz respeito à indagação inicial de ser possível o atual sistema educacional produzir conhecimento, Freitas (1991, p. 128) concluiu que:

Em vista do que descobrimos na escola, observando a turma A chegamos à conclusão de que é possível se produzir conhecimento na escola, mas, para que isso seja admitido pelo sistema educacional, é preciso que haja uma mudança radical, não só na escola, como em toda a estrutura da sociedade brasileira.

Como a autora não considero a reprovação o resultado final de um processo, mas a construção que se dá aos poucos durante o ano, meu objetivo foi tentar descobrir que situações e atividades do cotidiano contribuem para a não-aprendizagem dos alunos, levando-os a vivenciarem um processo de *exclusão na escola*. Assim como Freitas (1991), também estabeleço a sala de aula como campo empírico do estudo.

Freitas (1991) utilizou a pesquisa qualitativa. Optei também por trabalhar nessa perspectiva metodológica, examinando as atividades propostas para aprendizagem da língua escrita, em diários de classe e nos registros das observações realizadas em sala de aula.

A pesquisa que Linch (2002) apresentou em *Movimentos de exclusão escolar oculta*, realizada em 2002, teve como objetivo construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da exclusão escolar oculta, que acontece na relação professor-aluno através dos gestos, expressões, falas e olhares, teorizando sua existência e visando a contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas. Utilizou-se da metodologia qualitativa, com a qual tentou problematizar a reflexão sobre as crianças que abandonam a escola, considerando também as que permanecem nela, mesmo sendo excluídas ocultamente.

A escolha da rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS, como campo empírico, ocorreu segundo a autora, por conceber a escola como um espaço vivo e democrático, voltado para o trabalho das classes populares, organizado a partir de uma política de inclusão, abolindo movimentos como assinatura de ocorrências, suspensão e expulsão dos educandos denominado, pela autora, exclusão explícita.

O público-alvo foram os alunos e as professoras referências<sup>11</sup> de cinco turmas do segundo ano do primeiro ciclo, do Ensino Fundamental.

A partir da análise do trabalho de campo, Linch (2002) concluiu que a exclusão escolar oculta acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar, isto é, no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos, que se configuram como

---

<sup>11</sup> Cada turma do primeiro ciclo tem uma professora referência, educadora que passa o maior tempo com os alunos, uma professora itinerante, uma professora de Arte-Educação e uma professora de Educação Física.

formas de controle, tais como: mandar quem “incomoda” para a diretora, enviar bilhetes de reclamação endereçados aos familiares, trocar crianças de turma, ignorar as dúvidas que “importunam”, etc. Esses movimentos, além de não promoverem uma interação em relação à construção da autonomia e do conhecimento, caracterizam-se como formas de exclusão oculta. Fazem com que as crianças não se evadam mais da escola, uma vez que seus familiares temem ações judiciais, face à legislação\*<sup>12</sup> e também ao programa *Bolsa Escola*<sup>13</sup>, mas tornam-se, por isso, faltosas.

Ambas voltamos nossos olhares para os alunos excluídos na escola, mas a autora preocupou-se, em sua pesquisa, essencialmente, com a relação professor/aluno.

Conforme já mencionei no primeiro capítulo, o interesse pelo tema exclusão na escola tem uma estreita relação com minha história de vida e também com minha trajetória profissional. Alguns poderiam questionar a importância de investigar as possíveis situações de exclusão em sala de aula. Mas como diz Ávila (2004, p. 9):

[...] voltamos nossos estudos para essas questões, dentre muitas outras que compõem aquilo que para alguns seria o “miudinho da sala de aula”, talvez pouco importante- e que nem tão “miudinho” é se considerarmos a relevância e o poder (por que não?) das escolas, das salas de aula, dos professores e professoras. Trazer essas reflexões significa ressaltar a importância dos estudos, das discussões sobre o cotidiano da escola e do interior da sala de aula. É nesse cotidiano que se vão constituindo também multidões de pessoas e assim se vai construindo o mundo, os destinos da vida neste universo. É aí entra também o poder da escola, o poder de um espaço de sala de aula, para além das próprias relações de poder que aí se estabelece- o poder, no sentido do educativo, do que pode ser construtivo, criador, transformador, ou não.

“Exclusão” é um termo polissêmico. A literatura apresenta diferentes compreensões a respeito desse tema. Cabe destacar aqui, alguns conceitos de exclusão partilhados por pesquisadores. O conceito exclusão, para Ribeiro (1999), amplia a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão-somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a

---

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

<sup>13</sup> De acordo com a Lei nº 10. 219, de abril de 2001, fica criado o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa Escola”.



opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico- prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista. Todavia, mesmo tendo este mérito – o de revelar questões que ficam, muitas vezes, subsumidas na análise das relações de conflito entre as classes sociais –, o conceito de exclusão é limitado, e a sua utilização indiscriminada “reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual” (Oliveira, 2004). Além de sua imprecisão, ele é impotente para a formulação de estratégias de ruptura com aquelas relações, as quais determinam que uma minoria decida sobre a exclusão social da terra, do trabalho e das condições de subsistência da maioria dos povos.

Outros autores referem que a questão da exclusão está além da questão econômica; um deles é Escorel (1999, p. 81) o qual afirma:

A exclusão social se caracteriza não só pela extrema privação material mas, principalmente, porque essa mesma privação material “desqualifica” seu portador, no sentido de que lhe tira, a qualidade de cidadão, de brasileiro (nacional), de sujeito e de ser humano, de portador de desejos, vontades e interesses legítimos que o identificam e o diferenciam. A exclusão social significa então, o não encontrar nenhum lugar social, o não pertencimento a nenhum topos social, uma existência limitada à sobrevivência singular e diária.

Segundo Sposati (1999, p. 129), a exclusão é um conceito mais amplo do que pobreza: “[...] pobre é o que não tem, enquanto o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho, etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações”.

O conceito de exclusão de Valdebenito segue o mesmo caminho de Sposati, numa visão ampliada do conceito. “Segundo o autor, o termo “excluídos” possibilita a ampliação da “[...] compreensão sobre a exclusão enquanto fenômeno que não ocorre só por motivos econômicos “; embora esse seja apontado como a causa central da exclusão social. (1996, p. 13)

Sawaia (2002), discutindo a questão da exclusão, traz além da idéia de pobreza, de sofrimento, de felicidade, a idéia de que o ser humano além das necessidades de sobrevivência, tem necessidades que são culturalmente produzidas, ou seja, são humanas. Segundo a autora:

Perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não justifica trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão a idéia da humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (SAWAIA, 2002, p. 98).

Ribeiro (1999) destaca que a exclusão escolar está ligada à questão da exclusão social. Em relação a essa questão, a autora, no entanto, afirma que é falsa a afirmação de que a exclusão social se inicia com a exclusão escolar; o oposto é mais verdadeiro: a exclusão escolar é consequência da exclusão social. As crianças muitas vezes deixam a escola para ingressarem no trabalho, pois o desemprego gera a desagregação familiar e a criança é obrigada a ingressar no mercado de trabalho infantil. Refere, ainda, que a exclusão praticada na escola é um dos graves problemas do sistema educacional brasileiro, destacando que o problema se agrava à medida que tem como base um preconceito cultural: “A exclusão na escola está associada ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos- que é basicamente de classe média, branco, individualista e urbano”. Segundo a autora, isso determina a expulsão das crianças das camadas populares, para as quais a escola é quase um país estrangeiro. pois nela precisam assimilar códigos de linguagem, de comportamento e higiene, conceitos e desafios muito diferentes do seu dia-a-dia. Com isso, sofrem uma discriminação socioeconômica e cultural que ajuda a afastá-las e a escola não sabe lidar com isso.

Ferraro (1987) avança na conceitualização, quando constrói o conceito de exclusão da escola e na escola para identificar os fenômenos de não acesso, evasão, reprovação e repetência de crianças das camadas populares.

Entre muitas modalidades de exclusão social, optei por utilizar o conceito de *exclusão por conhecimento*. No contexto desta pesquisa é entendida como Kessler (2003), sendo um processo de delimitação simbólica construído a partir de ações voltadas à restrição do campo da significação através do conhecimento. Mesmo que essas ações, apresentem-se envolvidas em um determinado conhecimento, não caracterizam-se apenas por serem de ordem epistemológica mas, principalmente política, ao passo que, se encontram envolvidas em diferenciadas relações de poder e controle. Neste sentido, trata-se de examinar os efeitos educacionais e sociais produzidos por um particular conjunto de atitudes e ações pedagógicas,

ao trabalhar o conhecimento, em face de determinadas posturas dos professores, assumidas consciente ou inconscientemente (BAQUERO, 2005).

O resultado da análise da revisão de literatura realizada está sistematizado na forma de um quadro-síntese (Quadro 1), apresentado a seguir:

**Quadro 1**  
**Síntese da Revisão de Literatura**

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVOS DA PESQUISA	Quadro Teórico	Metodologia “Tipo de Estudo”	“Sujeitos/Unidades de análise”	Resultados/Conclusão
1-Movimentos de exclusão escolar oculta.	Jaqueline Picetti Linch.	2002	A pesquisa tem como objetivo construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da exclusão escolar oculta-que acontece na relação professor-aluno através dos gestos, expressões, falas e olhares-, confirmando e teorizando sua existência visando a contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas.	1-FREIRE, Paulo. PIAGET, Jean.	Pesquisa de natureza qualitativa. Inclui o registro de comportamentos não-verbais e a aquisição de informações não esperadas ou imaginadas.	O público-alvo foram os alunos e as professoras referências de cinco turmas do segundo ano do primeiro ciclo, de escolas municipais de Porto Alegre, RS.	A partir da análise do trabalho de campo concluí que a exclusão escolar oculta acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar, isto é, no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos. São ainda utilizadas algumas formas de procurar manter o controle em sala de aula, como: mandar quem “incomoda” para a diretora; enviar bilhetes de reclamação endereçados aos familiares; trocar crianças de turma; ignorar as dúvidas que “importunam”etc Esses movimentos, além de não promoverem uma interação em relação à construção da autonomia e do conhecimento, caracterizam-se como formas de exclusão oculta. Atualmente, as crianças não se evadem mais da escola, pois seus familiares temem ações judiciais, mas tornam-se faltosas.
2-Um diagnóstico da exclusão da escola e da exclusão na escola como produção do analfabetismo.	Arlete Vieira da Silva.	1998.	Realizar um diagnóstico a partir do pressuposto de que, pelos mecanismos da evasão, reprovação e repetência-exclusão escolar, crianças e adolescentes não	1-FERRARO, Alceu. R. 2-BRANDÃO. Zaia. 3-ARROYO, Miguel.	Estudo-diagnóstico com base no censo demográfico, registro escolar e contagem da população.	Fontes para o diagnóstico. Censo Demográfico de 1991, registro escolar de 1995 e contagem da população de 1996, do	O Diagnóstico da exclusão escolar como produção do analfabetismo é demonstrativo de que a escola funciona como um canal de seletividade, participando decididamente na reprodução das classes sócias e, na reprodução da divisão do trabalho. O excluído da escola e o excluído na escola são vítimas de um sistema em

			têm a garantia do acesso e permanência na escola, gerando, assim, produção do analfabetismo.			município de Rio Grande.	que, por razões econômicas e, principalmente, políticas, o conhecimento não pode ser distribuído de maneira generalizada.
3-Produção do fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia.	Maria Helena Souza Patto.	1990	Contribuir para compreensão do fracasso escolar como processo psicossocial complexo.	3- HELLER, Agnes. ALTHUSSE, R. Louis. BOURDIEU. Pierre. PASSERON. Jean. CLAUDE Estabelt, R. BAUDELOT, C.	Estudo de natureza quantitativa.	Escola Pública de Primeiro Grau num bairro de periferia da cidade de São Paulo com quatro alunos multirrepentes. Foram realizadas observações em vários contextos e entrevistas formais e informais com todos os envolvidos no processo educativo que nela se desenrola, incluindo os alunos e suas famílias.	Na conclusão da pesquisa destacou quatro aspectos que considerou de caráter fundamental: 1- “As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (p340). 2-“O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (p. 343). 3-“O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escutado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (p346) 4-“A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico”. (p348”)
4. Mecanismos Seletivos da Escola Pública: Um Estudo Etnográfico na Periferia de Porto Alegre.	Beatriz Vargas Dorneles.	1986.	Identificar, nas práticas cotidianas da escola pública, os mecanismos internos existentes, responsáveis pelo fenômeno do fracasso escolar.	4- BECKER, Fernando. FREIRE, Paulo. PIAGET, Jean. VYGOTSKY, Lev S. WALLON, Henri.	Estudo etnográfico.	Investigação com alunos 8 turmas de uma escola estadual de Porto Alegre, sendo duas correspondentes a cada série de 1ª a 4ª série do Ensino	-Categorizou as práticas em quatro grupos: <b>1-Ideológicos</b> : “os alunos que não correspondem ao que os professores esperam são gradativamente excluídos da participação nas atividades de sala de aula” (p. 217)

						Fundamental.	<p>“ [...] em colocar a família como principal responsável pelo fracasso escolar”</p> <p><b>2-Metodológicos:</b></p> <p>“Os processos de ensino-aprendizagem eram rígidos, centralizando a organização da sala de aula e o desenvolvimento das atividades de ensino do professor”</p> <p>“A maneira de ensinar caracterizava-se pela repetição e o eixo central da aprendizagem era a memorização de conteúdos, sem significação para os alunos.”</p> <p>“A avaliação era um instrumento de controle e aproveitamento das oportunidades educacionais e de dissimulação do processo seletivo que acontecia em sala de aula”.</p> <p>“Havia a exigência de rapidez na execução das atividades, mantendo os alunos em contínua ocupação em tarefas-maneira de controle sobre os alunos”.</p> <p>“Ausência de uma teoria que subsidiasse a prática pedagógica dos professores” disso, havia um grande número de alunos por turma, distribuídas em salas pequenas, com frequentes tes e não-epetentes.</p>
--	--	--	--	--	--	--------------	---

### 3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo, explico e justifico decisões de natureza metodológica assumidas no planejamento e no desenvolvimento da investigação. Dessa forma, apresento os objetivos e o tipo de estudo realizado, descrevo o espaço e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos da investigação, bem como a forma de organização e tratamento dos dados.

#### 3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA E A NATUREZA DO ESTUDO

Essa pesquisa teve por objetivo examinar processos de escolarização em 1<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da cidade de São Leopoldo/RS, buscando identificar e descrever situações potencializadoras do processo de *exclusão* na aquisição da lecto-escritura, no âmbito da sala de aula.

Com vistas a atingir este objetivo, propôs-se os seguintes objetivos específicos:

- 1-Identificar o sentimento compartilhado pelas professoras entrevistadas em relação ao seu ofício de ensinar na 1<sup>a</sup>série do Ensino Fundamental.
- 2-Identificar o sentimento compartilhado pelos alunos<sup>14</sup> em relação a sua sala de aula.
- 3-Configurar as expectativas das professoras em relação aos alunos da 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.
- 4-Explicitar a prática alfabetizadora das professoras sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização infantil.
- 5-Identificar as atividades que os alunos mais/menos gostam de realizar em sala de aula.

---

<sup>14</sup> No sentido de facilitar a leitura, usaremos a denominação aluno/alunos, de acordo com a norma culta da língua portuguesa para indicar a categoria que inclui aluno/alunas.

- 6-Problematizar as atitudes/comportamentos das professoras em relação à utilização do castigo/recompensa, como potencializador do processo de exclusão na sala de aula.
- 7-Examinar padrões de interação entre os colegas estimulados, ou não, pelas professoras.
- 8- Conhecer os efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos padrões de interação-conversa/ajuda aos colegas-estimulados ou não, pelas professoras na sua sala de aula.
- 9- Examinar a utilização dos cadernos dos alunos bem como sobre o traçado das letras como fontes de geração, ou não, de atitudes/comportamentos que excluem o aluno do processo de aprendizagem em sala de aula.
- 10-Examinar depoimentos dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental em relação aos efeitos produzidos pela orientação da sua professora regente no que diz respeito ao uso dos cadernos e traçado das letras.
- 11-Conhecer os efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos castigos/recompensas utilizados pelas professoras na sua sala de aula.

O Quadro 2, que segue ao final deste capítulo, apresenta de forma relacional; os objetivos do estudo, as dimensões e os focos de investigação. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 13):

A pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto com o pesquisador e a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

### **3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA**

A cidade de São Leopoldo/RS, município onde estão localizadas as escolas investigadas, tem uma população 207. 888 habitantes, assim distribuídos: homens - 101. 187 e mulheres - 106. 701. Está localizada na região da encosta inferior do nordeste do Rio Grande do Sul, faz parte da Grande Porto Alegre, estando a 34 Km da capital gaúcha. Foi fundada em



1824, com a chegada de imigrantes alemães, é conhecida como o berço da colonização alemã no Brasil.

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED) de São Leopoldo cria e estabelece os mecanismos institucionais de gestão democrática e capacitação das equipes de gestão escolar. É de competência da SMED a implementação dos Conselhos Escolares e a qualificação das equipes diretivas das escolas municipais. Cabe à SMED a ampliação e a qualificação do acesso à Educação Infantil e ampliação do acesso à Educação para Jovens e Adultos. A promoção dos esportes, do lazer e da recreação também é responsabilidade da SMED. A taxa de analfabetismo no município em 2000 era de 4,78%.<sup>15</sup>

Estão sob o gerenciamento da SMED de São Leopoldo<sup>16</sup>, sete escolas de Educação Infantil e trinta e três escolas de Ensino Fundamental. Na realização da pesquisa, foram investigadas onze escolas de Ensino Fundamental. A escolha delas deu-se de forma aleatória a partir da lista de escolas fornecida pela SMED.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa focalizou alunos e professoras de vinte e duas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental de onze escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS. As turmas de 1ª série têm aulas de Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso com professoras especializadas -P2. Entretanto, concentrei o trabalho junto às professoras Regentes<sup>17</sup> das classes de 1ª série, educadoras que interagem com as crianças mais tempo por semana, ou seja, dezesseis horas semanais.

---

<sup>15</sup> Fonte: Fundação de Economia e Estatística do RS

<sup>16</sup> Fonte: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br>

<sup>17</sup> Todo professor municipal do Ensino Fundamental de São Leopoldo/RS trabalha com os alunos 4 turnos por semana, sendo cada um de quatro horas. Por isso, há um dia da semana fixo que o professor Regente não trabalha com a sua turma, pois tem 2h de planejamento e 2 h de reunião. Nesse dia, as crianças têm aula com a professora -P2.

### 3.3.1 Professoras

As vinte e duas professoras<sup>18</sup> que participaram da pesquisa são profissionais da rede pública municipal. Suas idades variam de dezenove até quarenta e cinco anos. Quanto à formação, 10%, possuem o Curso Normal de Nível Médio, 37% concluíram o Ensino Superior em cursos de Pedagogia ou Licenciaturas, 53% estão cursando o Ensino Superior. Em relação ao tempo de experiência como professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, para 10% das professoras participantes da pesquisa essa é a sua primeira experiência docente, enquanto que as demais professoras possuem até doze anos de trabalho com essa série.

### 3.3.2 Alunos

Foram alvo dessa pesquisa um total de quarenta e quatro alunos (entre meninos e meninas), tendo sido sorteados 2 deles de cada professora participante (importante ressaltar que não houve preocupação na escolha de casal por turma, apenas determinou-se a quantidade em dois). São crianças que estão numa faixa etária de vai de 6 anos e oito meses até 9 anos e três meses.

Desses, 82, 5% estão frequentando pela primeira vez a 1ª série do Ensino Fundamental, enquanto 15% estão repetindo a série pela primeira vez e 2, 5% pela segunda vez.

## 3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, solicitei autorização à SMED para realizar minha pesquisa na rede municipal de São Leopoldo/RS. Após receber o consentimento, fiz contatos com a direção das escolas e expus a proposta da pesquisa. Algumas diretoras encaminharam-me diretamente para conversar com as professoras e outras, com as supervisoras. Nestes casos, expliquei a proposta do trabalho e recebi orientações por parte das supervisoras de como deveria proceder para conversar com as professoras que estavam dispostas a colaborar.

---

<sup>18</sup> Utilizo a palavra professora pois todas que participaram são do gênero feminino.

Segundo Mazzotti (1999) as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Para realização dessa investigação, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário, aplicado juntos às professoras Regentes de 1ª série, entrevista, realizadas com alunos das classes onde foram aplicados os questionários e observações dessas salas de aula, além de uma amostra de diários de classes dessas professoras.

Realizei um pré-teste com esses dois instrumentos mencionados pelo autor com o objetivo de validar os instrumentos.

### **3.4.1 Questionário aberto com professores**

Segundo Richardson (1985, p. 189) os questionários se constituem uma entrevista estruturada. Para o autor, eles *“cumprem pelo menos com duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”*. Todavia, Richardson (1985) adverte que:

Tanto os questionários quanto a entrevista não são um fim em si, são valiosos instrumentos de coleta. As conseqüências do mau uso dependem exclusivamente do pesquisador. Um médico que utiliza de forma inadequada um bisturi pode aleijar ou matar um paciente. Um pesquisador social que utiliza inadequadamente um instrumento pode destruir uma comunidade (RICHADSON, 1985, p. 229).

Cabe ressaltar que a proposta inicial era realizar, também com as professoras, entrevista semi-estruturada, mas essa decisão foi revista por mim, uma vez que a maioria das professoras tinham uma carga horária muito grande e mostraram-se impossibilitadas em dispor de tempo para mais essa atividade. Optei, em função disso, pela utilização de um questionário, a ser preenchido por elas mesmas.

Com vistas a aplicar o questionário, após ter sido apresentada às professoras, agendei com as mesmas um horário. No segundo encontro, apresentei os objetivos da pesquisa e expliquei-lhes como deveriam preencher o questionário. Esclareci algumas dúvidas e marcamos a data de devolução do mesmo. No momento da devolução, esclarecia as dúvidas e

agradecia pela colaboração de todas, pois fui bem recebida e tratada em todos os momentos aqui mencionados.

O questionário<sup>19</sup> foi estruturado de modo a focalizar dimensões importantes da ação pedagógica, em classes de 1ª série do Ensino Fundamental, tais como: Sentimento das professoras em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental, expectativas das professoras em relação ao alunos dessa série, desenvolvimento do processo de alfabetização, atitude/comportamento das professoras em relação ao uso do castigo/recompensa, padrões de interação entre colegas e organização do processo de aprendizagem. A partir dessas dimensões, identificamos focos de análise que nortearam as questões abertas propostas no instrumento, conforme explicitados no Quadro 3.

---

<sup>19</sup> A cópia do instrumento utilizado encontra-se no Apêndice A.

**Quadro 3**  
**Relação entre dimensões, focos e questões na entrevista com professoras**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>FOCOS</b>	<b>QUESTÕES</b>
Sentimento das professoras em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental.	Sentimento em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental.	Como você se sente na sala de aula? Por quê?
Expectativas das professoras em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.	Expectativa em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.	O que espera de um aluno ao ingressar na 1ª série?.
Desenvolvimento do processo de alfabetização.	<p>Processos de alfabetização.</p> <p>Atividades.</p> <p>Recursos.</p>	<p>Como você inicia e desenvolve o processo de alfabetização durante este ano escolar?</p> <p>A leitura é estimulada? De que forma?</p> <p>A escrita é estimulada? De que forma?</p> <p>Trabalha mais com quadro/giz ou com “folhas prontas”? O que determina a escolha?</p> <p>Quais os materiais e recursos que você tem à disposição para realizar seu trabalho?</p> <p>Você utiliza livros didáticos? Por quê?</p>
Atitude/comportamento das professoras em relação ao castigo/recompensa.	Castigo/ Recompensa.	<p>Quando o aluno não consegue fazer as tarefas em sala de aula, como você procede?</p> <p>Quando o aluno consegue realizar todas as atividades em sala de aula, como você procede?</p> <p>Existem castigos em aula? Quais são? Por que os castigos ocorrem?</p>
Padrões de interação entre colegas.		Você permite que seus alunos conversem em sala de aula?

	<p>Conversas.</p> <p>Ajuda aos colegas.</p>	<p>Quando? Sobre o quê?</p> <p>Como procede quando seus alunos conversam fora do momento combinado?</p> <p>Você permite que um colega ajude o outro nas tarefas da escola? Por quê? Como?</p> <p>Você permite que um colega empreste material para o outro? Por quê? Quando?</p>
<p>Organização do processo de aprendizagem.</p>	<p>Letra.</p> <p>Caderno.</p>	<p>Com que tipo de letra você trabalha? Justifique sua escolha.</p> <p>Você utiliza caderno de caligrafia? Com que objetivo?</p> <p>Ensina a seus alunos o traçado das letras? De que forma acontece?</p> <p>Como é a letra de seus alunos?</p> <p>O que você diz a eles sobre letra deles?</p> <p>Com quantos cadernos seus alunos trabalham? Por quê?</p> <p>Você determina regras para utilização do caderno? Cite algumas?</p> <p>Costuma colocar bilhetes ou observações nos cadernos? Poderia citar algum?</p>

O questionário foi pré-testado com duas professoras de modo a validar sua forma e seu conteúdo face aos objetivos propostos.

### 3.4.2 Entrevista com alunos

Uma entrevista convencionalmente tem sido considerada como *“um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”*. (LAKATOS; MARCONI 1991, p. 195-196). Minayo (1996, p. 109) acrescenta a esta concepção de entrevista a idéia de *“arena de conflitos e contradições”*, considerando os *“critérios de representatividade”* da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado, e também o fato da investigação em ciências humanas tratar de um *“um sujeito interativo, motivado e intencional”*.

No contexto dessa pesquisa, a entrevista com alunos foi realizada após a entrega do questionário às professoras. Optei por essa ordem na aplicação dos instrumentos com o objetivo de explorar, junto às crianças, aspectos identificados na análise do questionário da professora, como possíveis potencializadoras dos processos de exclusão no âmbito escolar.

Realizei as entrevistas (Apêndice B) com dois alunos de cada uma das professoras que havia respondido ao questionário. Por isso, conversei com cada turma explicando o que faríamos e como seria a escolha das crianças. Propus às crianças fazermos um sorteio e todas aceitaram. Depois, combinava com os alunos sorteados dia e horário para realização da entrevista.

No primeiro momento, fazia uma conversa preliminar com o objetivo de estabelecer um vínculo de confiança entre o entrevistado e o entrevistador e também fazia as combinações de como seria a nosso trabalho. Em seguida, fazia as perguntas e registrava, por escrito, as respostas. Após, fazíamos a leitura para que as crianças pudessem confirmar se o registro estava correto. Quando necessário, fazíamos as devidas correções.

A entrevista<sup>20</sup> focalizava em sete dimensões: sentimento compartilhado pelos alunos em relação a sua sala de aula, atividades de que os alunos mais gostam e menos gostam de realizar em sala de aula, efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos castigos/recompensas utilizados pelas professoras na sua sala de

---

<sup>20</sup> Cópia da entrevista encontra-se no Apêndice B.

aula, efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos padrões de interação-conversa/ajuda aos colegas-estimulados ou não, pelas professoras na sua sala de aula, orientação da sua professora no que diz respeito ao uso dos cadernos e traçado das letras. A partir dessas dimensões, identificamos focos de análise que nortearam as questões abertas propostas no instrumento, conforme explicitados no Quadro 4.

**Quadro 4**  
**Relação entre dimensões, focos e questões na entrevista com alunos**

DIMENSÃO	FOCO	QUESTÃO
Sentimento compartilhado pelos alunos em relação a sua sala de aula.	Sentimento compartilhado pelos alunos em relação a sua sala de aula.	Como você se sente na sala de aula? Por quê? De que coisas você gosta da sua sala de aula? Por quê? De que coisas você não gosta da sua sala de aula? Por quê
Atividades de que os alunos mais gostam e menos gostam de realizar em sala de aula.	Atividades.	Como está a aula hoje? De que coisas você mais gosta de fazer na aula? Por quê?  De que coisas você menos gosta de fazer na aula? Por quê
Efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos castigos/recompensas utilizados pelas professoras na sua sala de aula.	Castigo/recompensa.	Quando você não consegue fazer as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você?  Quando você consegue fazer todas as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você?
Efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos padrões de interação-conversa/ajuda aos colegas-estimulados ou não, pelas professoras na sua sala de aula.	Conversa.	Você conversa em sala de aula? Quando?  Você só conversa em sala de aula quando sua professora deixa?  Você gostaria de poder conversar também em outros momentos? Sobre o quê



Orientação da sua professora no que diz respeito ao uso dos cadernos e traçado das letras.	Letra.  Caderno.	Como é sua letra?  O que sua professora diz da sua letra?  Você gosta de seu caderno? Por quê?  Sua professora gosta de seu caderno? Por quê?
--	------------------------	---

Destaque-se que realizei entrevista exploratória com dois alunos, com o objetivo de testar a validade do instrumento e não foi necessária nenhuma modificação.

### 3.4.3 Observação

Para Richardson (1985), na linguagem comum, observação é um exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado; mas em Ciências, vai além disso, incorpora novos elementos ao sentido comum da palavra e apresenta uma dimensão mais ampla e complexa.

Segundo o mesmo autor (1985, p. 259), “Genericamente, a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais avançados”. Concordando com o autor, optei por esse instrumento. Foram realizadas observações assistemáticas nas escolas, exclusivamente no espaço das salas de aula no momento em que as crianças trabalhavam com a professora Regente.

Chegava à escola no início das aulas, entrava com as crianças e a professora Regente e sentava-me no lugar determinado por ela depois, apresentava-me e explicava –lhes o motivo da minha presença e o que pretendia fazer ali. À medida que observava, imediatamente registrava em um anedotário as características do espaço físico da sala de aula, os cartazes afixados nas paredes, as atividades que a professora propunha e também como se dava a relação da professora com os alunos e dos mesmos com seus colegas.

Realizei dois dias de observações nas classes de cada uma das professoras participantes da pesquisa, com a duração de 4 horas cada uma, sendo que foram no total cento

e setenta e seis horas de observação nas diferentes turmas. Produzi quarenta e quatro relatórios de observação, 2 relatórios para cada uma das vinte e duas salas de aulas observadas.

#### **3.4.4 Diário de classe**

A análise documental, nessa pesquisa, teve como intenção examinar possíveis situações de produção de exclusão nas atividades propostas para a aprendizagem da língua escrita pela professora Regente, no seu dia-a-dia, no seu diário de classe. Analisei 4 diários de classe das professoras entrevistadas; havia previsto a análise de mais diários de classe, mas não foi possível, pois as outras professoras não se dispuseram a emprestá-lo.

### **3.5 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS**

Os dados foram organizados considerando cada uma das dimensões/focos da pesquisa as quais foram derivadas dos objetivos específicos da investigação.

A partir dessa organização realizei uma análise de conteúdo na perspectiva proposta por Bardin (1977) levantadas as categorias por dimensão/foco de pesquisa procedi a uma análise estatística descritiva (percentuais) para as categorias identificadas.

Esta forma de tratamento foi complementada por dados obtidos nas observações assistemáticas, realizadas nas classes das professoras de 1ª série do Ensino Fundamental participantes da pesquisa, bem como por dados dos diários de classe analisados.

O Quadro 2 apresenta de forma relacional; os objetivos do estudo, as dimensões e os focos de investigação.

**Quadro 2**  
**Relação entre objetivos, dimensões e focos da pesquisa com instrumentos e coleta de dados**

OBJETIVOS	DIMENSÕES	FOCOS	SUJEITOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS			
				QUESTIONÁRIO/QUESTÃO.	ENTREVISTAS/PERGUNTAS.	OBSERVAÇÃO/FOCO.	DIÁRIOS DE CLASSE/ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS.
Identificar o sentimento compartilhado pelas professoras entrevistadas em relação ao seu ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental.	Sentimento das professoras em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental.	Sentimento em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental.	Professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de São Leopoldo.	Como você se sente na sala de aula? Por quê?	_____	_____	_____
Identificar o sentimento compartilhado pelos alunos em relação a sua sala de aula.	Sentimento compartilhado pelos alunos em relação a sua sala de aula.	Sentimento compartilhado pelos alunos em relação a sua sala de aula.	Alunos de 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo.	_____	Como você se sente na sala de aula? Por quê? De que coisas você <b>GOSTA</b> da sua sala de aula? Por quê? De que coisas você <b>NÃO</b> gosta da sua	_____	_____

					sala de aula? Por quê?		
Configurar as expectativas das professoras em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.	Expectativa das professoras em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.	Expectativa em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.	Professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de São Leopoldo.	O que espera de um aluno ao ingressar na 1ª série?.	_____	_____	_____
Explicitar a prática alfabetizadora das professoras sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização infantil.	Desenvolvimento do processo de alfabetização.	Processos de alfabetização.  Atividades.	Professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de São Leopoldo.	Como você inicia e desenvolve o processo de alfabetização durante este ano escolar?  Aleitura é estimulada? De que forma?  A escrita é estimulada? De que forma?  Trabalha mais com quadro/giz ou com “folhas prontas”?  O que determina a escolha?	_____	Processo de alfabetização.  Atividades de leitura e escrita propostas aos alunos.  Recursos utilizados.	Atividades de leitura e escrita propostas aos alunos.  Recursos utilizados.

		Recursos.		Quais os materiais e recursos que você tem à disposição para realizar seu trabalho?  Você utiliza livros didáticos? Por quê?			
Identificar as atividades de que os (as) alunos (as) mais gostam e menos gostam de realizar em sala de aula.	Atividades de que os alunos mais gostam e menos gostam de realizar em sala de aula.	Atividades.	Alunos de 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo.	_____	Como está a aula hoje? De que coisas você <b>MAIS GOSTA</b> de fazer na aula? Por quê?  De que coisas você <b>MENOS GOSTA</b> de fazer na aula? Por quê?	_____	_____
Problematizar as atitudes/comportamentos das professoras em relação à utilização do castigo/recompensa, como potencializadora, ou não, do processo	Atitudes/comportamentos das professoras em relação ao castigo/recompensa.	Castigo/Recompensa.	Professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de São Leopoldo.	Quando o (a) aluno (a) não consegue fazer as tarefas em sala de aula, como você procede?  Quando o aluno consegue realizar todas as atividades em sala de aula,	_____	Atitudes das professoras em relação ao castigo/recompensa.	_____

de exclusão na sala de aula.				<p>como você procede?</p> <p>Existem castigos em aula?</p> <p>Quais são?</p> <p>Por que os castigos ocorrem?</p> <p>Por que os castigos ocorrem?</p>			
Examinar padrões de interação entre os colegas estimulados, ou não, pelas professoras.	Padrões de interação entre colegas, estimulados, ou não, pelas professoras.	Conversa.	Professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de São Leopoldo.	<p>Você permite que seus alunos conversem em sala de aula? Quando? Sobre o quê? Como procede quando seus alunos conversam fora do momento combinado?</p> <p>Você permite que um colega ajude o outro nas tarefas da escola? Por quê?</p> <p>Como?</p> <p>Você permite que um colega empreste material para o outro?</p>	_____	Interação entre os colegas.	_____



				cadernos? Poderia citar algum?			
Conhecer os efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos castigos/recompensas utilizados pelas professoras na sua sala de aula.	Efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos castigos/recompensas utilizados pelas professoras na sua sala de aula.	Castigo/recompensa.	Alunos de 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo.	-----	Quando você <b>Não Consegue</b> fazer as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você?  Quando você consegue fazer todas as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você?  Existem castigos em aula?  Quais são?  Por que os castigos ocorrem?	-----	-----
Conhecer os efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos padrões de interação-conversa/ajuda aos colegas - estimulados ou não, pelas professoras na sua sala de	Efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos padrões de interação-conversa/ajuda aos colegas - estimulados ou não, pelas	Conversa.	Alunos de 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo.	-----	Você conversa em sala de aula? Quando?  Você só conversa em sala de aula quando sua professora deixa ?  Você gostaria de poder conversar também em outros momentos? Sobre o quê?	Interação entre as crianças-conversa/ajuda aos colegas.	-----





## 4 PELOS MEANDROS DA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES DE 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

*A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. (FERREIRO, 2002. p. 38)*

Este capítulo problematiza os dados coletados junto às professoras e alunos da 1ª série do Ensino Fundamental e busca compreender os fatores que produzem, no âmbito da sala de aula, a exclusão de educandos dessa respectiva etapa do Ensino Fundamental<sup>21</sup>. Estrutura-se a partir dos questionários, respondidos pelas professoras<sup>22</sup>, e das entrevistas realizadas com os alunos. Para a análise, são utilizados, também, os registros contidos nos relatórios de observações e diários de classe.

### 4.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO PELAS PROFESSORAS

Primeiramente, busquei a visão das professoras sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização infantil. Para isso, propus o seguinte questionamento: Como inicia e se desenvolve o processo de alfabetização durante o ano escolar?

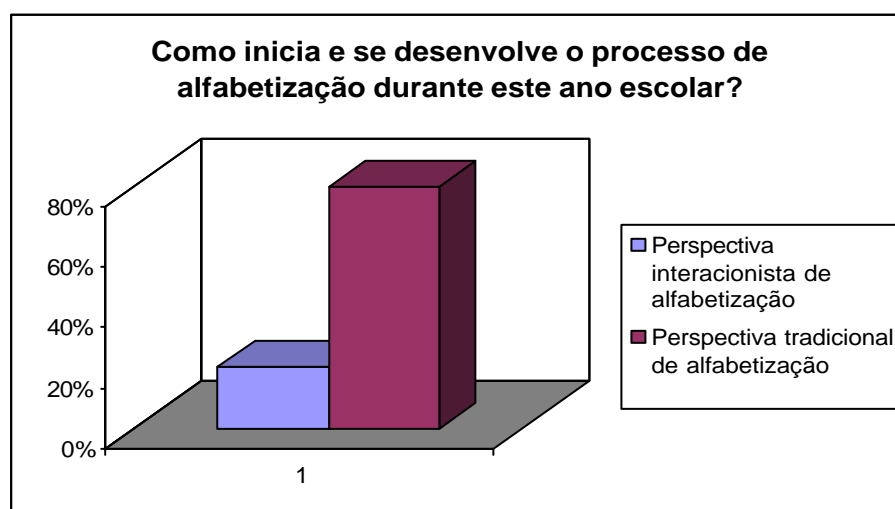


Gráfico 2: Desenvolvimento do processo de alfabetização.

<sup>21</sup> Quando falamos em 1ª série, referimo-nos à 1ª série do Ensino Fundamental, duração de 8 anos.

<sup>22</sup> Optamos em utilizar o gênero feminino, porque as pessoas entrevistadas eram todas mulheres.

Conforme o gráfico 2 indica, para 80% das professoras entrevistadas, a alfabetização é concebida e trabalhada tradicionalmente. Barbosa (1990, p. 130), descreve esse método:

As lições desenrolam-se na rotina conhecida; primeiro, é preciso passar por todas as famílias silábicas simples, depois pelas silábicas complexas, os dígrafos, os encontros consonantais. O método segue o esquema da cartilha: página após página, lição após lição, a criança com muito esforço vai aprendendo todas as famílias silábicas através da análise e da síntese, dos exercícios de fixação, das cópias, dos ditados.

Precede-se, nessa abordagem tradicional da alfabetização, de um período preparatório, conforme indica a professora A. Segundo ela, no período preparatório, desenvolvem-se atividades de coordenação motora ampla e fina, e, depois, o processo de alfabetização inicia com as vogais.

Para que o educando possa aprender a ler e a escrever, de acordo com o depoimento da professora A, é necessário que ele possua ou desenvolva, previamente, alguns saberes e algumas percepções. Para a educadora, a alfabetização inicial do educando está associada à idéia da “prontidão” para ler e escrever, isto é, são necessários, para dominar a escrita e a leitura, os pré-requisitos perceptivo-motores de orientação espacial, de lateralidade, de discriminação visual e auditiva, de coordenação motora. Concordo com essa afirmação, mas discordo quando esses saberes e essas percepções, ainda hoje, são vistos, por alguns educadores, como um momento “preparatório”, um treinamento que deve anteceder à alfabetização, uma vez que esse momento desvia a atenção da criança da atividade principal, do ler e escrever. Para isso, não precisa primeiramente desenvolver habilidades motoras e espaciais, pois muitas dessas atividades podem ser oferecidas ao aluno com outros fins e no decorrer do processo da aprendizagem.

Essa afirmação é corroborada por Ferreiro (1989), quando nos diz que o educando é um ser cognoscente, na medida em que busca entender os conceitos da escrita e que isso se torna possível com o pensar e o agir sobre o objeto do conhecimento. Afirma, ainda, que o domínio das habilidades percepto-motoras, anteriormente consideradas indispensáveis à alfabetização, não é um subsídio primordial para a aprendizagem acontecer, podendo dificultar ou facilitar o processo da aprendizagem infantil.

Tonucci (1997, p. 85), auxilia-nos a refletir sobre as atividades propostas no período preparatório, com a ilustração Os trabalhos manuais. (Figura 1)

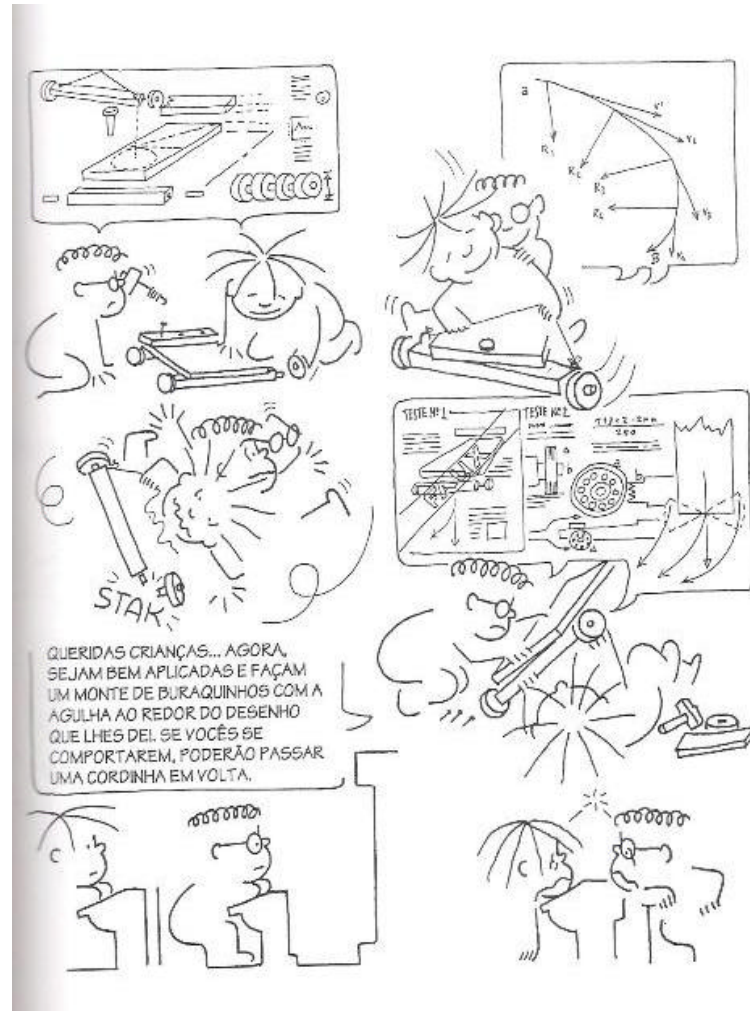


Figura 1: Ilustração de Tonucci: *Os trabalhos manuais* (TONUCCI, 1997, p. 85).

Assim como na ilustração de Tonucci (1997), percebi, nos diários de classe das professoras entrevistadas, que, muitas vezes, as atividades são monótonas, mecânicas, quase ou nada exigem do aluno, acrescentam pouco ao aluno e fazem com que, muitas vezes, o educando não sinta o desejo de executá-las, construindo, no educando, a idéia de que a escola oferece “cada coisa chata”, conforme declaração de um aluno.

Seguem, abaixo, alguns exercícios, propostos por duas professoras entrevistadas, aos educandos, no chamado “período preparatório”.

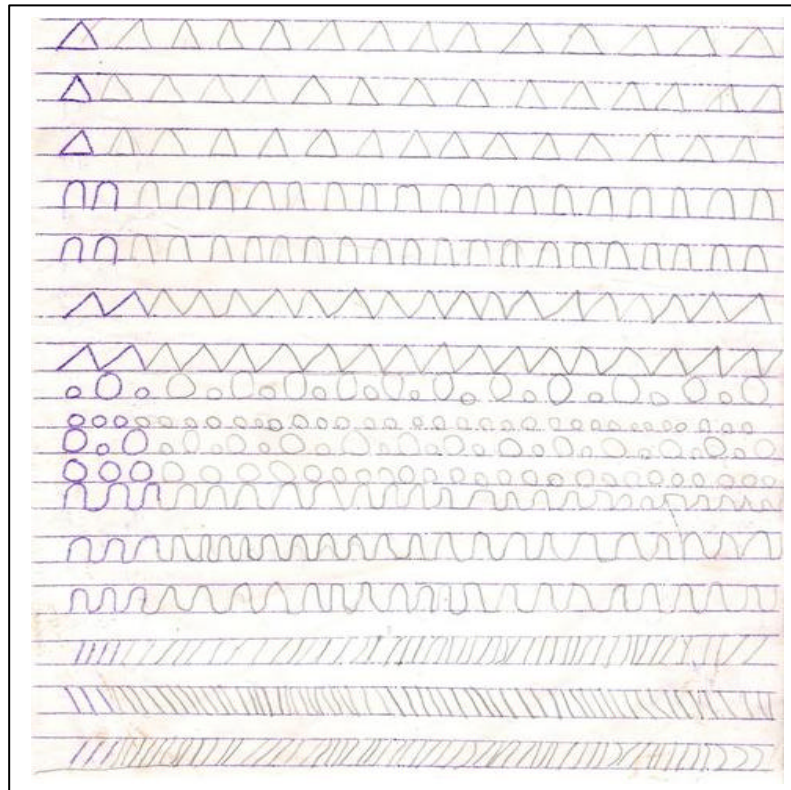


Figura 2: Atividade proposta em aula : Encher linhas.

O exercício proposto, Figura 2, tradicional preenchimento de linhas, consiste em uma atividade que não exige da criança uma reflexão à respeito da escrita. Ferreiro (1992), enfatiza que, ao invés dos exercícios preparatórios, é importante propor atividades que levem o aluno a pensar sobre o que é a escrita e a descobrir como ela funciona. A autora afirma, ainda, que:

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes das outras. As crianças não aprendem apenas por ter lápis e papel a disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece (FERREIRO, 1993, p. 43-44).

A outra atividade proposta (Figura 3), solicita que o aluno cole bolinhas de papel crepom, com a finalidade de desenvolver-lhe a motricidade fina. A prática, no entanto envolveu, basicamente, um exercício técnico. Em relação a isso, Freire (2000, p. 37), afirma: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

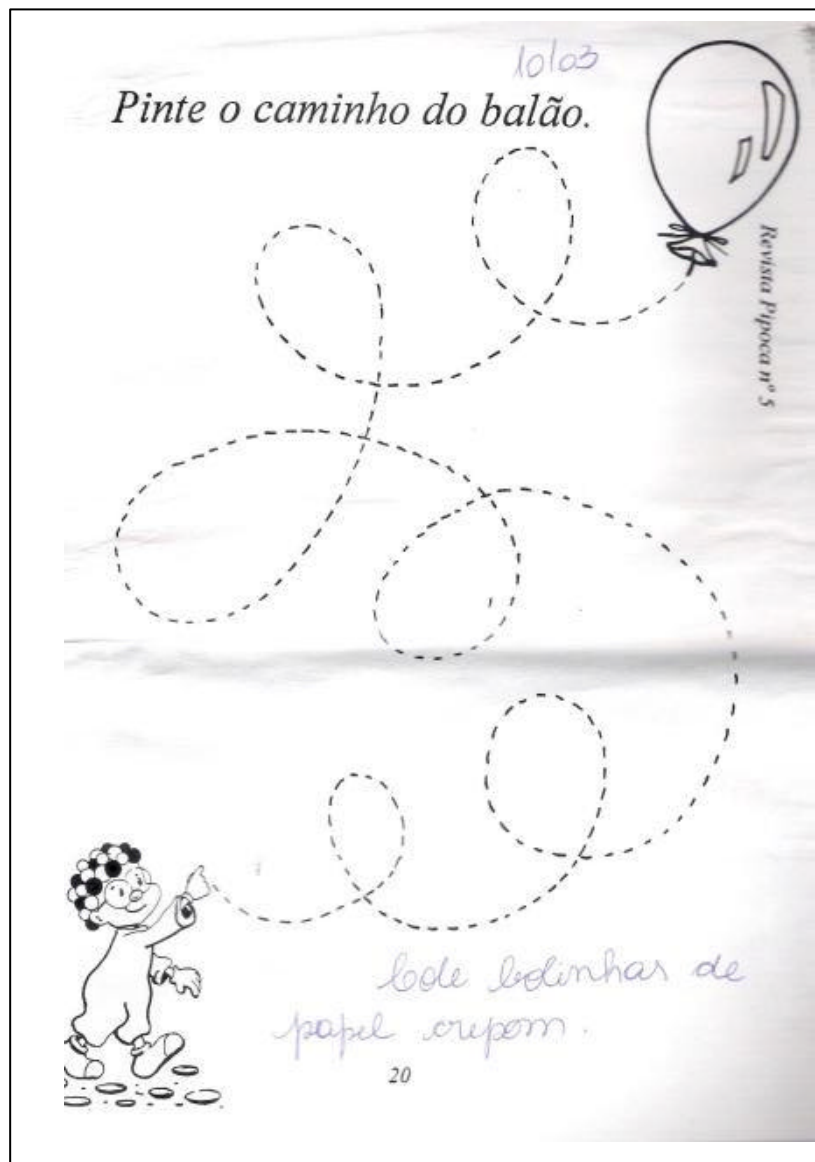


Figura 3: Atividade proposta em aula:  
Pinte e cole bolinhas de papel crepom.

As professoras, que compartilham uma visão tradicional de alfabetização, descrevem o procedimento. Segundo a professora S., primeiramente, trabalha a família; depois, o aluno. Dentro desse núcleo, a escola e o seu papel na vida do aluno. Em seguida, o alfabeto dos animais, das frutas, das pessoas. Posteriormente, introduz as sílabas simples, as dificuldades ortográficas, após, a leitura de frases simples e, por último, no fim do ano letivo, pequenos textos. Além disso, o educando trabalha outros conteúdos como meios de transporte, história da cidade de São Leopoldo, a água e sua utilidade no meio ambiente e outros.

Já, para a professora B, os alunos, no início do ano, chegam com diversos níveis de aprendizagem. Então, primeiramente, relembra as vogais e trabalha o alfabeto (o som das letras), a letra inicial dos nomes, os desenhos, etc. Conforme a turma vai progredindo, as dificuldades vão aumentando.

A professora G. leva os alunos a conhecer e reconhecer as letras como símbolos de escrita, seus sons e suas variações.

Através dos depoimentos das professoras, percebe-se a concepção que possuem referente à prática do ensinar a ler e a escrever. Segundo a concepção das alfabetizadoras entrevistadas, para ensinar a ler e a escrever, deve-se partir da menor unidade sonora, a letra, até atingir a maior unidade, o texto. Cagliari (1998, p. 200) faz uma crítica a esse posicionamento, destacando que:

Engana-se redondamente o professor que pensa que é banal e fácil dizer que a palavra-chave BEBÊ tem dois pedacinhos “bê” + “bê”, os quais, por sua vez, pertencem à família dos “bês”, ou seja, do bá-bé-bi-bó-bu. Isso parece óbvio para o professor que está mais do que acostumado a lidar com a linguagem. Para os alunos, trata-se de algo fantástico. Eles jamais pensaram a linguagem oral dessa maneira. É surpreendente que se possa falar sobre a linguagem fazendo as palavras perderem seu significado próprio e ficando sujeitas a novas regras e valores semânticos que só existem quando fazemos esse exercício de análise da linguagem.

Quino (2003), com ironia e bom humor, ilustra essa prática quando apresenta a personagem Mafalda em um momento na escola. A professora de Mafalda segue o mesmo método das alfabetizadoras entrevistadas, isto é, da codificação e decodificação da escrita. No entanto, Mafalda, a aluna, intervém e solicita à professora que “ensine coisas realmente importantes”, ou seja, a personagem deseja apropriar-se da escrita e da leitura com sentido.



Figura 4: Quino apresenta Mafalda em um momento na escola (QUINO, 2003, p. 7).

Do mesmo modo, Barbosa (1990, p. 129), contrapõe-se à prática da codificação e decodificação, sem sentido. Ele reforça a importância de:

Antes de obrigar a criança a observar, analisar ou escrever sílabas, palavras ou frases, é indispensável que a escola lhe proporcione oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos; que estabeleça uma estreita familiarização com todos os suportes materiais da escrita: livros, jornais, prospectos, cartazes, etc.; que permita à criança observar, explorar, questionar, experimentar os vários usos da escrita no mundo em que vive; que promova, ao mesmo tempo, a leitura constante de histórias infantis, álbuns ilustrados, revistas em quadrinhos, jornais, etc.

Em algumas escolas, ainda hoje, é possível identificar a alfabetização como “aquisição de um código de transcrição, sem significado para a criança”, o que acaba por dificultar a aprendizagem daqueles alunos que mais precisam da escola e que, por não aprenderem, acabam evadindo ou repetindo várias vezes a mesma série. Paulo Freire (1983), considera essa postura escolar como a prática “bancária” ou seja, a ação de ensinar transforma-se em uma transmissão de conhecimentos daquele que sabe mais, o professor, para aqueles que sabem menos, os alunos, sem que haja uma interação entre eles. Freire explica que o “educador bancário” tenta “depositar”, “encher” o educando com conteúdos que, comumente, não possuem relação com a vida deles, minimizando e, até mesmo, anulando seu potencial criativo, crítico e autêntico. Ao memorizar o conteúdo proposto, ao “arquivar” os “depósitos”, o educando não se percebe como o agente da ação, muito menos como sujeito da sociedade de modo verdadeiro, pois não está desenvolvendo sua consciência crítica. Freire (2004, p. 72), enfatiza que o cerne da educação bancária é dominar, inibir a criatividade e, ainda, matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se do mundo. A prática bancária ‘doméstica’.

Dados da pesquisa indicam, por outro lado, que apenas 20% das alfabetizadoras possuem um olhar diferenciado em relação à alfabetização, um olhar interacionista à alfabetização. Segundo seus relatos sobre a ação do alfabetizar, utilizam materiais significativos para a criança, usam diferentes tipos de texto, oferecem à criança oportunidades de identificar a diferença entre número e letras, investigam o conhecimento do aluno, procuram descobrir as expectativas do aluno em relação ao mundo da leitura e escrita. De acordo com o depoimento da professora M, a leitura e a escrita são importantes ao aluno, para isso, precisa-se trabalhar com materiais que tenham sentido para a criança, usar diferentes



tipos de textos, mostrar a diferença entre letras e números. Destaca ainda que os números são importantes para saber contar, reconhecer o número de telefone, do canal de TV; enquanto que as letras formam as palavras.

Já, para a professora P, a sondagem faz parte da sua prática. Ela inicia o trabalho da alfabetização a partir do nome do aluno. Primeiramente, apresenta todo o alfabeto. Depois, há o reconhecimento das letras iniciais, das finais e a verificação do número de letras. Posteriormente, há a formação de sílabas, palavras, frases e pequenos textos sobre datas comemorativas.

Conforme Marcuschi (2001, p. 34), a preocupação da perspectiva interacionista é com os processos de produção de sentido, sempre situados em contextos sócio-historicamente e marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Se o professor compreender isso, também vai estar resignificando sua prática. Trata-se de um processo pedagógico dialógico o qual orienta a criança, através da imaginação criativa, da fantasia e do prazer e a leva a descobrir o mundo da escrita e dos livros. Portanto, o primeiro passo, para que a alfabetização aconteça, é inserir o alfabetizando no mundo da linguagem escrita significativa, ajudando-o a descobrir os seus mistérios.

Segundo Cagliari (1998, p. 200):

[...] para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto.

Dentre as atividades propostas pelas professoras entrevistadas às crianças, na perspectiva interacionista, cabe destacar a seguinte atividade: Folhear uma revista e recortar a figura de uma pessoa. Depois, colá-la em uma folha de ofício e escrever algo sobre a imagem

recortada. Apresento, a seguir, algumas produções<sup>23</sup> das crianças que coletei nas observações em sala de aula, em relação a essa atividade.

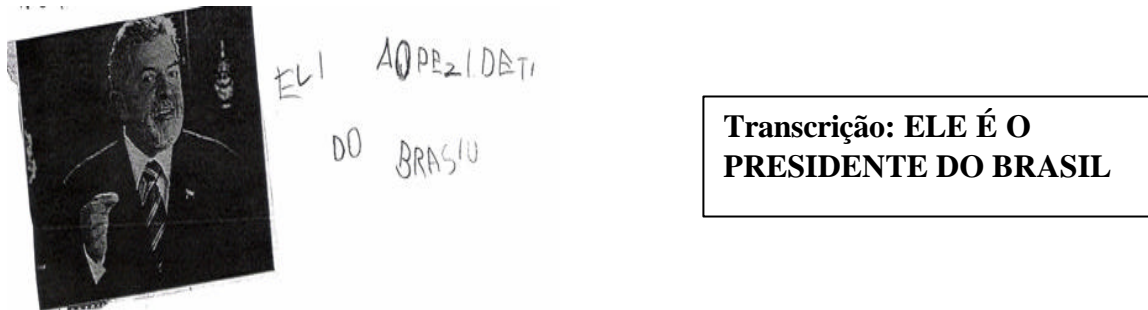


Figura 5: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

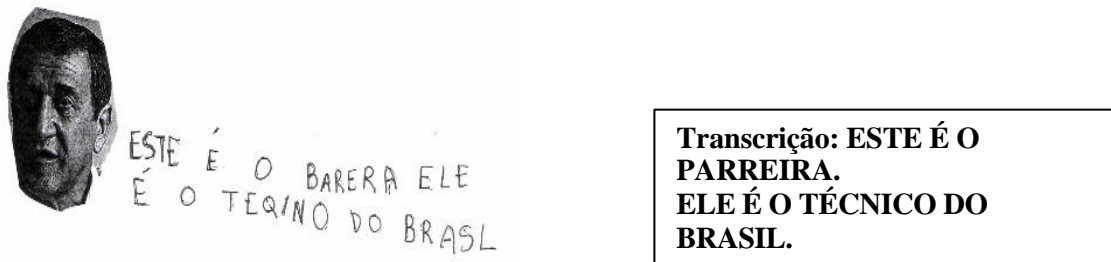


Figura 6: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

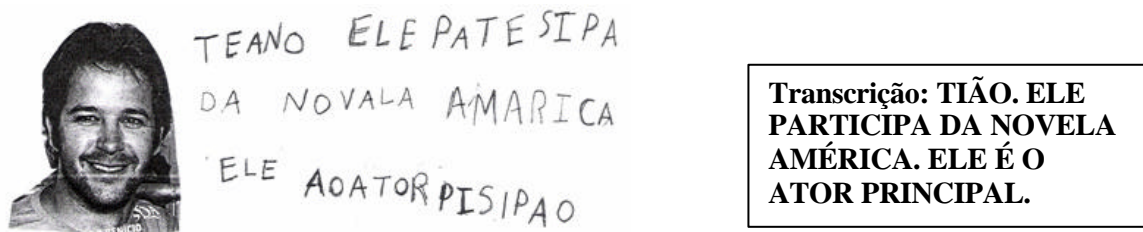


Figura 7: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

<sup>23</sup>- Conservamos a escrita original das crianças e, para melhor entendimento, digitamos a transcrição das suas palavras.

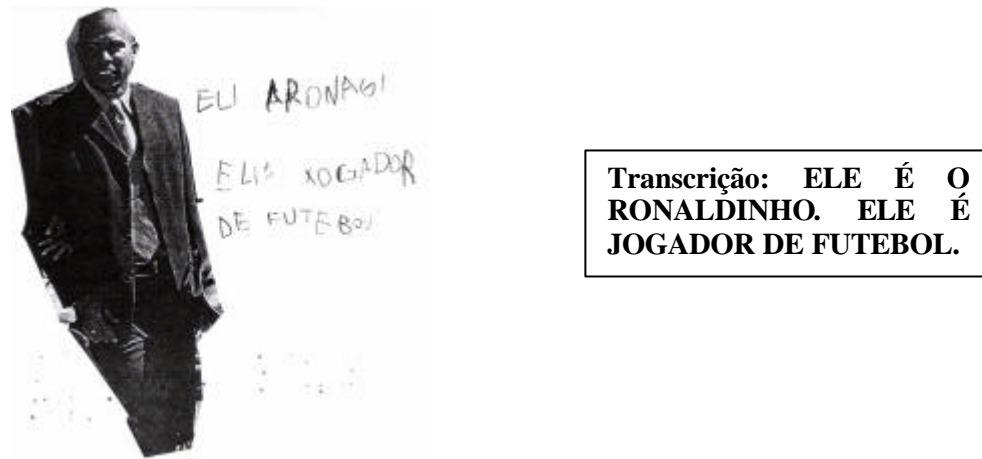


Figura 8: Texto produzido por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

Esse tipo de atividade proporciona situações que exigem da criança organização de pensamento, domínio de seqüência lógica e reflexão sobre a escrita. A produção escrita solicitada também tem uma relação com as experiências de vida das crianças.

Além dessa atividade de produção textual, desenvolvida pelos alunos pesquisados, apresento a atividade “palavras cruzadas”, proposta por uma das professoras participantes da pesquisa.

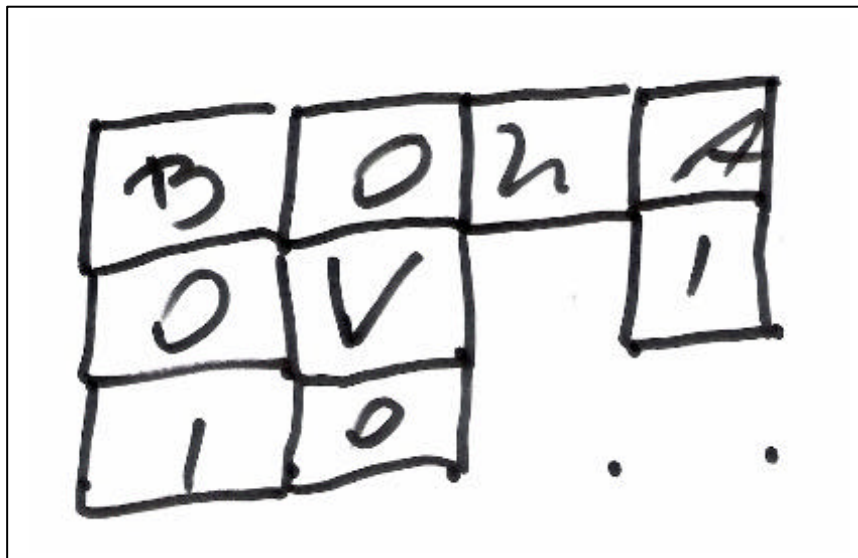


Figura 9: Atividade de palavras cruzadas, criada por um aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

A utilização de palavras cruzadas, nas escolas, tem sido freqüente e, de um modo geral, por ser uma atividade lúdica, agrada aos alunos. Levando isso em conta e, principalmente devido à sua própria natureza, podemos constatar que o jogo de palavras cruzadas provoca nos sujeitos envolvidos uma intensa atividade metalingüística. O jogar implica fazer escolhas, baseadas tanto no conhecimento lexical quanto no conhecimento das possíveis combinações de letras na escrita do português. Qualquer diagrama, de palavras cruzadas, apresenta um espaço fechado de escrita, já que o número de letras das palavras previstas fica determinado pelo número de quadrinhos disponíveis. Esse fato, por si, controla os erros de omissão, de acréscimo e de segmentação de letras. Faz com que a escrita não apresente erros ortográficos. A respeito do ensino da ortografia, Morais (1998, p. 24), diz que :

Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita.

As atividades, apresentadas nas Figuras 10 e 11, são situações que exigem do aluno uma reflexão sobre a escrita, ou melhor, uma percepção do papel das letras na construção das palavras e como ela funciona. Como afirma Ferreiro (2002):

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2002, p. 36).

Nessas duas atividades (Figuras 10 e 11), a professora oferece uma palavra e, a partir dessa, a criança deve criar outra, assim ela pode perceber que a ordem das letras é importante, pois é a seqüência delas que definirá a palavra escrita.

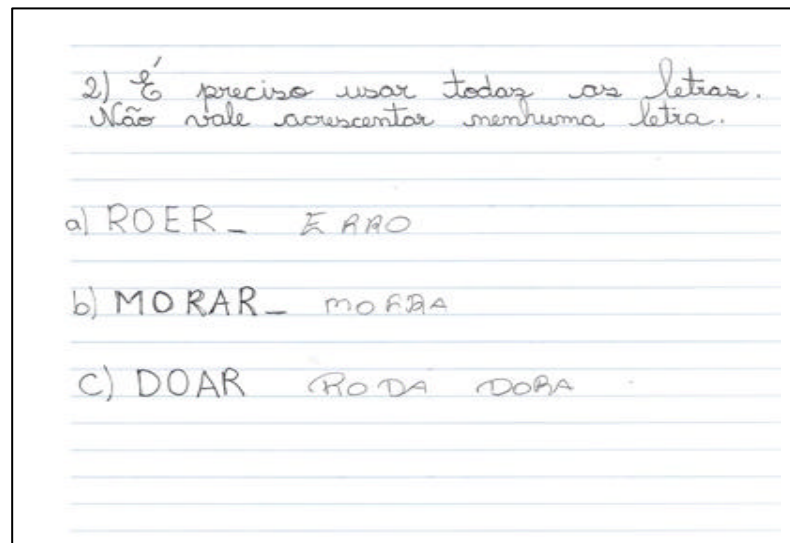


Figura 10: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas e produção de um aluno.

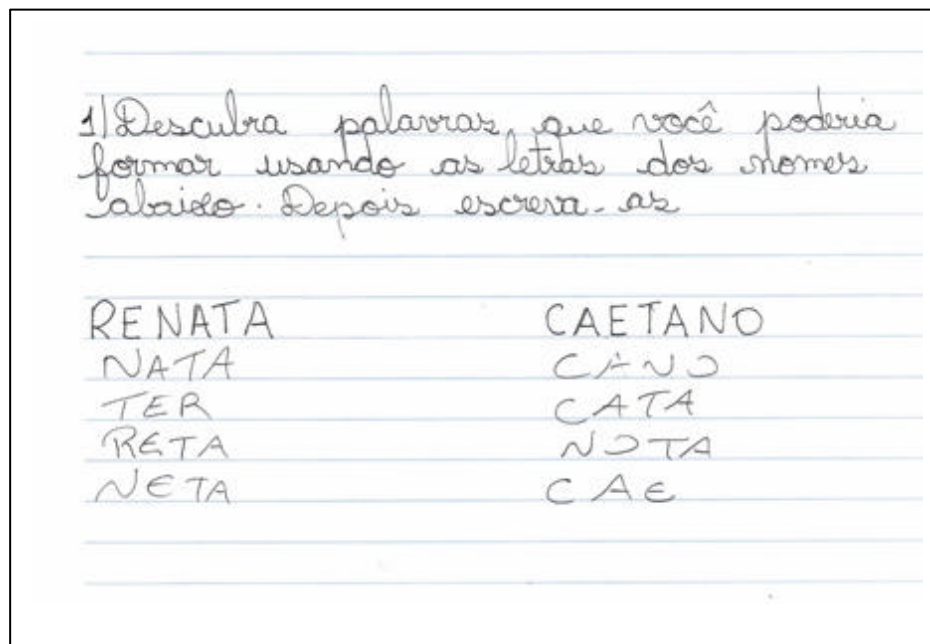


Figura 11: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas e produção de um aluno.

Na atividade da Figura 12, a educadora propõe trocar uma letra de cada vez. Com isso, a criança passa a perceber outra vez que a posição da letra na palavra é que vai definir o significado.

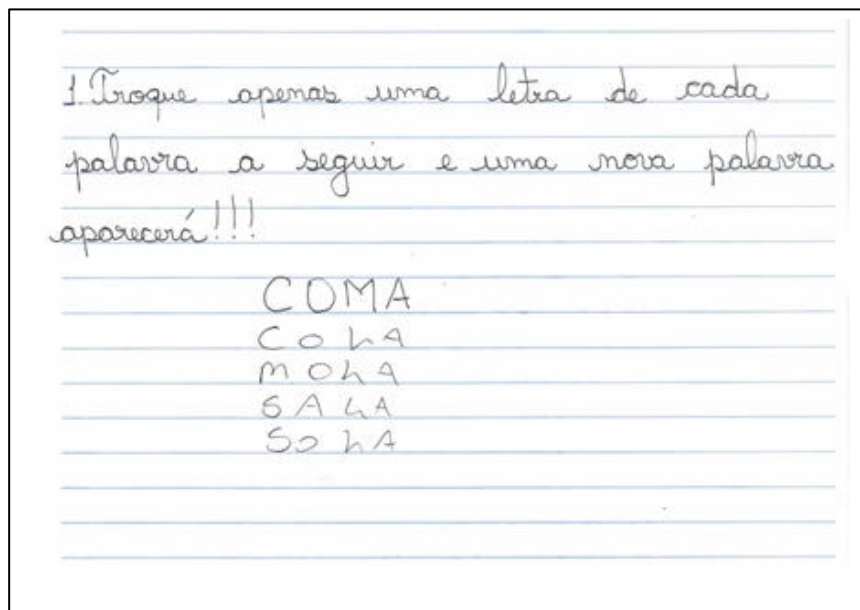


Figura 12: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas e produção de um aluno.

As atividades, apresentadas acima, são de grande importância à construção da leitura e da escrita, pois, segundo Ferreiro (2002, p. 58), é preciso

mostrar que os copistas não são produtores de texto, destrocá-los os rituais de recitação de famílias silábicas, ridicularizar os enunciados escolares... e deixar entrar no grande cenário e de pleno direito dois grandes ausentes da formulação tradicional: a língua escrita e a criança que pensa.

As atividades, apresentadas nas Figuras 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, são pertinentes às idéias de Ferreiro (2002), que argumenta: alfabetiza-se melhor, quando se permite a interpretação e a produção de uma variedade de tipos de textos; quando se propicia diferentes momentos de interação com a língua escrita; quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita; quando se reconhece a diversidade de situações- problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de grafia, de organização espacial, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...); quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...) e, finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir o sentido literal da palavra e a intenção contida no texto. Quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita gera

situações de intercâmbio, justificação e a tomada de consciência, que facilitem o processo, assumimos que as crianças pensam sobre a escrita, mas nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo.

## 4.2 SENTIMENTOS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO OFÍCIO DE ENSINAR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Oliveira (2004, p. 21), no poema *Ser professora*, ilustra a difícil tarefa de ser professor nos dias atuais, referindo-se à multiplicidade de papéis a que é chamado a desempenhar no seu cotidiano: docência, terapia, planejamento, entre outros:

Ser professor (a)  
 Falar da docência é falar das várias profissões que transpõem e se sobrepõem a esta.  
 Enquanto professores...  
 Somos mágicos, ao fazermos malabares com diversas situações que atingem nossa imagem e a vida pessoal.  
 Somos atores, somos atrizes, que interpretam a vida como ela é, sentimos e transmitimos emoções ao conviver com tantas performances.  
 Somos médicos, ao receber crianças adoentadas pela miséria, pela falta de tempo da família, pela carência de tempo de viver a própria infância.  
 Somos psicólogos, ao ouvir as lamentações advindas de uma realidade dura, que quase sempre nos impede de agir diante do pouco a se fazer.  
 Somos faxineiros, ao tentarmos lavar a alma dos pequenos, das mazelas que machucam estes seres tão frágeis e tão heróicos ao mesmo tempo.  
 Somos arquitetos, ao tentarmos construir conhecimentos, que nem sabemos se precisos, que nem sabemos se adequados.  
 É só parar para pensar que talvez seja possível encontrar em cada profissão existente um traço de nós professores.  
 Contudo, ser professor, ser professora é ser único, pois a docência está em tudo, passa por todos, é a profissão mais difícil, mas a mais necessária.  
 Ser professor é ser essência, não sabemos as respostas.  
 Estamos sempre tentando, às vezes acertamos, outras erramos, sempre mediamos.  
 Ser professor é ser emoção  
 Cada dia um desafio  
 Cada aluno uma lição  
 Cada plano um crescimento.  
 Ser professor é perseverar, pois, diante a tantas lamúrias “não sei o que aqui faço, por que aqui fico? ” fica a certeza de que...  
 Educar parece latente, é obstinação.  
 Ser professor é peculiar,  
 Pulsa firme em nossas veias,  
 Professor ama e odeia seu ofício de ensinar  
 Ofício que arde e queima  
 Parece mágica, ou mesmo feitiço.  
 Na verdade, não larga essa luta que é de muitos.  
 O segredo está em seus alunos, na sua sala de aula, na alegria de ensinar a realização que vem da alma e não se pode explicar.  
 Não basta ser bom... tem que gostar.

A imagem que a sociedade construiu do professor<sup>24</sup> tem se transformado com o passar dos anos. Em tempos passados, a profissão era almejada por muitos e também muito respeitada. Hoje, observa-se uma certa desvalorização social da profissão docente.

Para Pimenta (1999), a desvalorização do ofício docente está vinculada às concepções que consideram a professora como uma simples técnica, reprodutora de conhecimentos pré-elaborados. A sociedade contemporânea, cada vez mais, necessita de um professor-educador que seja mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, auxiliando-os a superar as desigualdades escolares.

Nessa dimensão, desde finais dos anos 80, uma expressão passou a ser utilizada para explicar como os professores, enquanto grupo profissional, passaram a reagir aos desajustes sociais provocados em seu trabalho: ‘mal-estar docente’, usada, pela primeira vez, pelo pedagogo Esteves (1999). Tal expressão surge, com frequência, resumindo um estado de decepção e uma permanente atitude de lamento diante de processos sobre os quais os professores não têm mais, se é que tiveram algum dia, poder de interferência.

Com o objetivo de identificar o sentimento compartilhado pelas professoras em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental, o seguinte questionamento foi feito: Como você se sente em sala de aula?

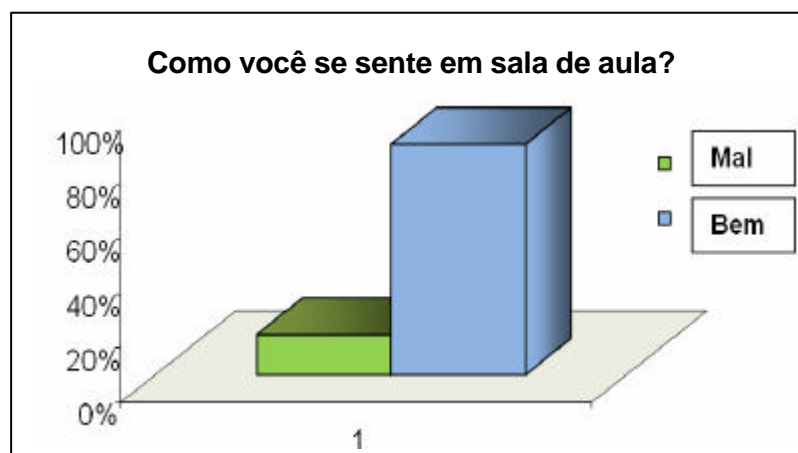


Gráfico 3: Sentimento das professoras com relação ao ofício no Ensino Fundamental

<sup>24</sup> No sentido de facilitar a leitura, usaremos a denominação professor-educador/professores-educadores, de acordo com a norma culta da língua portuguesa para indicar a categoria que inclui professor-educador/professoras-educadoras.



Conforme o gráfico (Gráfico 3), 85% das professoras expressam um sentimento de felicidade e realização na profissão, pois afirmam fazer o que gostam, conseguem trabalhar bem aquilo que acreditam ser importante para o aluno; gostam do que realizam; amam compartilhar o saber com seus alunos e sentem-se gratificadas, uma vez que as crianças parecem extremamente carinhosas e correspondem ao trabalho proposto. Seguem abaixo os depoimentos de algumas professoras. Conforme a declaração da professora A, diz sentir-se muito bem, porque nota que consegue trabalhar bem as coisas que pensa que são importantes e os alunos correspondem.

Logo, para a professora F, ser professora é orgulho. O seu depoimento revela gostar do que faz, ter orgulho de ser professora e, que veste a camiseta e procura se empenhar bastante para que o aluno consiga aprender.

E, para a alfabetizadora M, *na sala, sente-se realizada, adora o que realiza e ama compartilhar o saber com os alunos, aprende junto com eles.*

As respostas dessas professoras vão ao encontro da compreensão de Arroyo (2000), a respeito da profissão docente, quando refere que o ofício de ensinar dá satisfação pessoal, principalmente quando colabora na construção da identidade individual e coletiva.

Contudo, diante do relato de 15% das professoras entrevistadas, constato o que se poderia chamar de mal-estar docente, no momento em que afirmam sentir-se esgotadas, muito cansadas e irritadas no exercício da função docente. Para tais sentimentos, apontam diferentes justificativas: a preocupação com o aprender dos alunos; a exigência dos alunos por atenção; a conversa demasiada em sala de aula; a falta de limites e dificuldades de relacionamento entre as crianças. Esses sentimentos foram expressos pelas professoras da seguinte forma:

A educadora B revela sentir-se *esgotada e muitas vezes sem saber o que fazer para que eles aprendam. Sente-se angustiada, pois quer o melhor para eles.*

Já, a professora D. expõe que, às vezes, sente-se *muito cansada, pois eles querem todos, na mesma hora, atenção.*

*E, a alfabetizadora U diz sentir-se irritada, porque a turma conversa demais, há falta de limites e os alunos apresentam dificuldade de relacionamento.* [Grifo nosso]<sup>25</sup>

Segundo Nóvoa (1995), nas últimas décadas, existe um mal-estar docente, gerado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo, de forma acelerada, atingindo o processo educativo. Por um lado, parece que a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor e, por outro, os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, o que degrada cada vez mais sua imagem social. Talvez a questão do mal-estar docente esteja intimamente relacionada com o encaminhamento de problemas sociais por meio de políticas que garantam a expansão do ensino de massa com qualidade.

#### 4.3 SENTIMENTO COMPARTILHADO PELOS ALUNOS EM RELAÇÃO À SALA DE AULA

Assim como pesquisei junto às professoras seus sentimentos em relação ao ofício de ensinar, investiguei, também, junto aos alunos seus sentimentos em relação à sala de aula. Perguntei aos alunos: Como você se sente em sala de aula? Por quê? Quais as coisas você gosta da sua sala de aula? E, quais as coisas que não gosta? Por quê? Conforme o Gráfico 4 indica, todas as crianças entrevistadas responderam que se sentem bem na sua sala de aula.



Gráfico 4: Sentimento dos alunos em relação à sua sala de aula

<sup>25</sup> Na fala de entrevistados, todos os grifos são feitos pela autora deste trabalho.

As crianças justificaram esse sentimento, considerando as atividades propostas pela professora, a forma como ela os trata e o tipo de relacionamento estabelecido com os colegas. Em relação às atividades propostas à classe, as crianças referem:

*O aluno F1 diz que gosta... Gosta de fazer continha de caixinha, porque a professora diz que ele é bem rápido.*

Quanto às atitudes das educadoras em relação aos alunos, eles mencionam que “*a professora não grita, só quando incomodam ela, é legal fazer o que ela manda*”:

*O aluno K1 diz sentir-se bem, porque a professora não grita, só quando incomodam ela.*

*E, o aluno K2, também, sente-se bem, porque é legal fazer o que a ‘prô’ manda.*

Em relação ao relacionamento estabelecido com os colegas, as crianças argumentam:

*O aluno A2 sente-se  muito bem, porque seus colegas estudam com ele.*

*Já, o aluno F2 revela que gosta, porque seus colegas são legais.*

Em uma abordagem inicial, é possível focar a relação educador/educando, no ambiente da escola, segundo a expectativa que um cria sobre o outro e a impressão que colhem mutuamente. Essa primeira impressão é suscetível de conseqüências no processo de (des) aprendizagem do aluno.

Questionados a respeito do que gostam em sala de aula, 65% dos alunos entrevistados referiram gostar de estudar, conforme o Gráfico 5 indica:

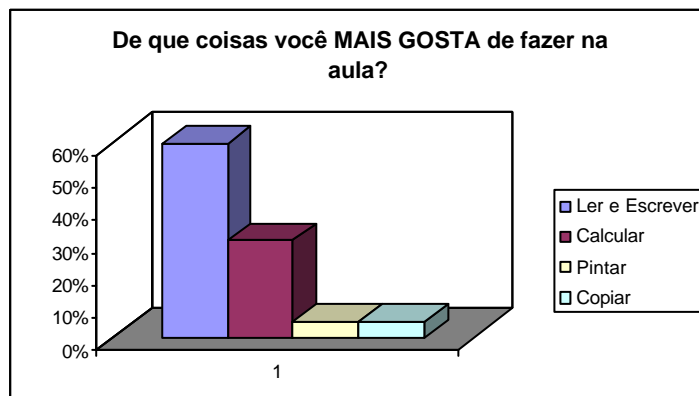


Gráfico 5: De que coisas você gosta de fazer em sala de aula

Os alunos consideram as seguintes atividades prazerosas: o desenhar, o escrever ‘desemendado’<sup>26</sup>, o alfabeto que está na sala e o escrever no caderno, porque as atividades são boas.

*O educando N2 gosta do ABC na parede, porque posso pesquisar quando não sei.*

*Já, o estudante C1 gosta das coisas que têm pra ler, no quadro, porque, quando não sabe alguma coisa, olha onde posso ler. Gosta do quadro, porque a professora escreve coisas e apaga, escreve e apaga.*

*E, o aluno F1 gosto de estudar, porque a escola é legal.*

*Logo, o aluno H2 gosta de escrever no caderno, porque tem atividades boas.*

Conforme o Gráfico 5 evidencia, os demais alunos, isto é, 35% deles, admitem gostar mais de brincar com os colegas, embora afirmem que a professora e a escola são legais. Tais são os seus depoimentos:

***O aluno B2 gosta do recreio, gosto de brincar de ‘morto vivo.***

***E, o aluno N1 gosta de brincar com os colegas e a ‘prô’, porque é legal, diverte.***

Para os alunos, a escola representa quase sempre o lócus de diversão, amizade, brincadeira, podendo despertar o gosto pelas aulas, conseqüentemente o prazer de aprender. Esse fato é de suma importância na formação do indivíduo, pois, de acordo com Schutz (1974), o prazer é o sentimento que provém da realização do nosso potencial, trazendo ao indivíduo o sentimento de que pode defrontar-se com seu meio-ambiente; o sentimento de autoconfiança, ser uma pessoa importante, competente, capaz de manejar as situações que surgem e usar plenamente suas próprias capacidades para expressar-se livremente.

Quanto às atitudes das educadoras em relação aos educandos, eles comentam que “a professora não grita, só quando incomodam ela, é legal fazer o que ela manda”:

***O aluno K1 diz que a professora não grita, só quando incomodam ela.***

---

<sup>26</sup> Expressão utilizada por uma grande parte das crianças referindo-se à letra cursiva.

*E, o aluno K2 fala que é legal fazer o que a “prô” manda.*

Em relação ao relacionamento estabelecido com os colegas, as crianças revelam:

*Aluno A2 sente-se  **muito bem**, porque os colegas estudam com ele.*

*Já, o aluno F2 gosta, porque seus colegas são legais.*



Gráfico 6: Resposta dos alunos à seguinte questão: De que coisas você gosta em sua sala de aula

Questionados a respeito do que gostam em sua sala de aula, 65% dos alunos entrevistados referiram gostar de estudar, destacando, como atividades prazerosas, a realização de desenhos, a escrita “desemendada<sup>27</sup>”, o alfabeto que está na sala e a escrita no caderno, porque as atividades são boas (Gráfico 6).

*O aluno N2 gosta do ABC na parede, porque pode pesquisar quando não sabe.*

*Já, o educando C1 gosta das coisas que têm pra ler, no quadro, porque, quando não sabe alguma coisa, olha onde pode ler. Ele gosta do quadro, porque a professora escreve coisas e apaga, escreve e apaga.*

*E, o aluno F1 gosta de estudar, porque a escola é legal.*

*O estudante H2 gosta de escrever no caderno, porque têm atividades boas.*

<sup>27</sup> Expressão utilizada por uma grande parte das crianças referindo-se a letra bastão/script.

Os demais alunos, ou seja 35%, dizem que gostam de brincar com os colegas e, em relação à professora e à escola, dizem que são legais. Os depoimentos dos alunos B1, B2 e N1 revelam que:

*O aluno B1 gosta do recreio e dos desenhos, porque gosta de desenhar.*

*Um segundo aluno, B2, gosta de brincar de “morto Vivo.*

*E, o estudante N1 gosta de brincar com os colegas e a “prô”, porque é legal, diverte.*

Quando questionados a respeito do que não gostam em sua sala de aula, podemos constatar que 90% dos alunos destacam a “indisciplina”, referindo-se, tanto as brigas em sala de aula quanto a realização de “bagunça” em classe.

Para 70% dos alunos entrevistados, a “bagunça” é o que mais incomoda:

O que **incomoda o aluno C1 são os gritos. Ele vem de casa que tem muito grito e, na sala de aula, também é isso, explode os ouvidos.**

Quando tem “**bagunça**”, diz o aluno F2, porque os colegas **ficam “bagunçando”** a sala. Ele só **faz às vezes.**



Gráfico 7: Resposta dos alunos à seguinte questão: Do que você não gosta em sua sala de aula?

As brigas entre colegas, na sala, são citadas por 20% das crianças como uma das situações de que não gostam. Argumentam em suas respostas ser muito feio brigar e também porque se machucam:

*Para o aluno A2, quando seus colegas brigam, é muito feio.*

*Já, para C2, quando as pessoas brigam, porque se machucam, quase se matam brigando.*

Outro grupo de alunos (10%) expressam que não gostam das atividades propostas pela professora em sala de aula. Revelam a insatisfação em atividades de cópias, pois, segundo eles, a professora escreve muito e, também, não gostam de errar porque ganham I (Insuficiente). Essas idéias estão presentes nas respostas dos alunos B1 e F1:

*O aluno B1 não gosta quando a professora escreve muito no quadro e a gente tem que copiar.*

*Já, o educando F1 não gosta de errar as coisas, porque se errar muito, ganha I.*

Segundo Luckesi (1999), uma das conseqüências dos erros reiterados é o fracasso escolar que contribui, muitas vezes, em função de uma imobilização do educando, para o surgimento da autopunição, desaparecendo a autonomia, necessária para *o desejo de saber e a decisão de aprender*.

Conforme nos adverte Perrenoud (2000), a aprendizagem significativa só será possível, se houver, entre outras condições, uma disponibilidade para aprender por parte do aluno, que está ligada ao seu autoconceito, percepção que influi na forma de se situar frente aos novos conteúdos e nos resultados obtidos. Mas, Luckesi (1999), indica que o erro pode passar do estágio de castigo ao de virtude na trajetória de aprendizagem, na medida em que o erro manifesto constitui-se em um novo ponto de partida para o aprendiz, considerando um padrão estabelecido que orienta esta direção. Duas perguntas são fundamentais: Como é este erro? De onde provém?

A perspectiva de vermos o erro como possibilidade em sua dinamicidade, isto é, algo que contraria o padrão colocado, pode contribuir, no sentido de construir, à uma postura nova que, efetivamente, reinventa o estabelecido e, nessa reinvenção, o enriquece de significados.

A esse respeito, Wattson (1986), apresenta Calvin e Haroldo em um momento de reflexão de como a escola, via de regra, trabalha a avaliação em relação à aprendizagem da escrita.



Figura 13: Calvin e Haroldo em um momento de reflexão sobre como é o trabalho da escrita, na escola. (WATERSON, 1986, p. 17).

#### 4.4 EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE

No decorrer de nossa formação e quando do exercício de nossa profissão como educadoras, vamos construindo um perfil do “aluno ideal”, o qual, muitas vezes, não coincide com o perfil de “nosso aluno real”, com conseqüências nos seus processos de (des) aprendizagem.

A ilustração de Tonucci (2003), *O primeiro dia na escola: o encontro* retrata a chegada do aluno à escola e a recepção pela professora, mostrando as diferenças nas expectativas de ambas as partes: para o aluno, a riqueza e a variedade de experiência infantil; para a professora, o trabalho com mais uma criança”.





Figura 14: Ilustração de Tonucci (2003, p. 34): *O primeiro dia na escola: o encontro.*

Constato que, muitas vezes, as professoras não conseguem olhar de forma singular para as crianças e reconhecer seus conhecimentos e suas experiências de vida.

Segundo Monteiro (2004, p. 434):

Entretanto, é relevante questionarmos: que saberes a escola se propõe a divulgar e a discutir? Quais são os critérios de suas escolhas? Neste contexto, a função da escola, para alguns, limita-se a informar os saberes escolhidos e definidos pelas classes culturalmente dominantes. Para outros, esses saberes não apenas são informados como também (re) -construídos pelas pessoas envolvidas no processo pedagógico.

Refletindo sobre as idéias acima, propus-me a configurar as expectativas das professoras em relação aos seus alunos, a partir do seguinte questionamento: O que espera de um aluno ao ingressar na 1ª série?

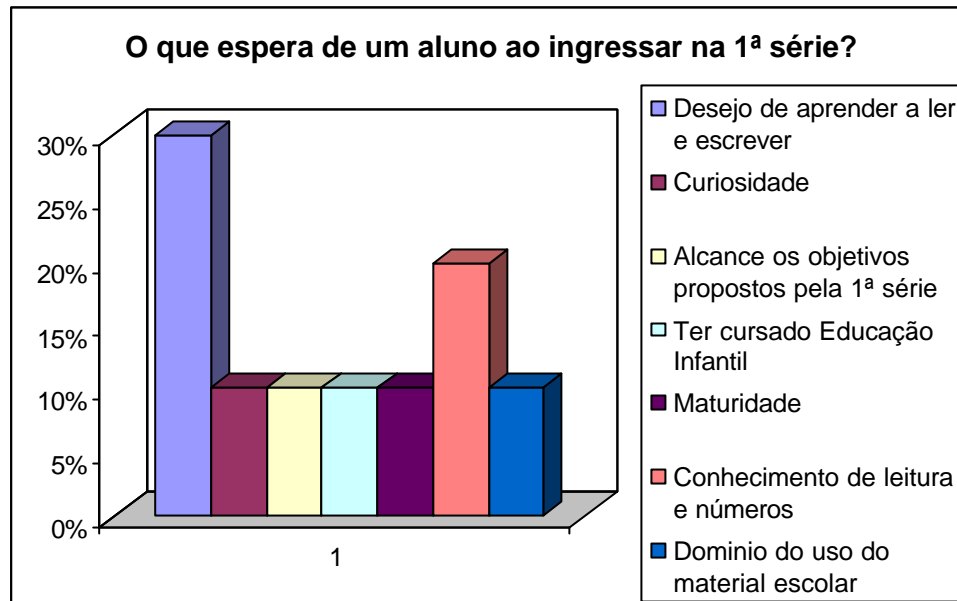


Gráfico 8: Expectativa das professoras em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.

Percebi, no gráfico 8, que a expectativa de 30% dessas educadoras é de que seus alunos, ao ingressarem na 1ª série do Ensino Fundamental, demonstrem o desejo de aprender a ler e a escrever e que cheguem ao final do ano, dominando essas habilidades. Acreditam que essa aprendizagem ocorrerá, efetivamente, se demonstrarem receptividade e boa vontade na realização das atividades propostas. Em suas respostas, as professoras esperam das crianças:

*A professora C, espera vontade de estudar ou receptividade nesse sentido.*

*Já, a professora G, que tenham vontade de aprender e que cheguem ao final do ano lendo e escrevendo.*

*E, a professora N, que demonstrem interesse e que tenham boa vontade de realizar as atividades propostas.*

Constatei também que 10 das professoras pesquisadas acreditam que a curiosidade infantil é uma alavanca propulsora à aprendizagem da leitura e da escrita:

*Segundo a professora R., que venham para escola motivados a aprender, cheios de curiosidades em relação ao mundo das letras. E que principalmente tenha apoio e participação da família.*

*Já, a alfabetizadora O espera que eles sejam crianças curiosas. Isso, para ela, facilita a caminhada do professor, pois ele buscará e cobrará também.*

Em relação à curiosidade do aluno, Freire (1996), afirma que o aluno não vai à escola para receber novos conhecimentos, para aprender uma forma totalmente inusitada de ver o mundo. Respeitando a experiência prévia do aluno e a sua curiosidade natural, a escola tem o dever de contribuir ao questionamento, ao desenvolvimento do rigor científico e de uma crescente apreensão da realidade. Nesse processo, professor e aluno se inserem como pesquisadores: Quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender (1996, p. 25). Tal postura exige respeito à autonomia do aluno e ao diálogo, em que as partes estejam realmente dispostas a ouvir, envolvendo também riscos e, portanto, muita coragem. Deve ser marcada pela aceitação do novo e deve rejeitar qualquer tipo de discriminação. A prática envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Toma como pressuposto uma rigorosa formação ética, ao lado de uma cuidadosa atenção a aspectos estéticos, emocionais e intuitivos.

Freire (2000, p. 98), a esse respeito ainda diz que :

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. [...] Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura *de nosso ser ao mundo*, sem a transitividade de nossa consciência.

As outras educadoras, ou seja, 20%, consideram o conhecimento que a criança já tem à respeito da leitura e da escrita, antes de ingressar no Ensino Fundamental, como uma situação favorável à sua aprendizagem:

**De acordo com o depoimento da professora A, “espero conseguir integrar o aluno ao grupo e também saiba ler, escrever, calcular e que consiga comunicar –se com as pessoas.**

*E, da professora H, “a criança já chega à escola com algumas concepções sobre a escrita, é preciso que ela esteja disposta a “aprimorar” isso.*

*A educadora V diz “que ele já tenha contato com a “leitura” (jogos, livros, revistas) que demonstre gosto pelas “letras.”*

As idéias, mencionadas pelas educadoras A, H e V, quando falam à respeito do desenvolvimento da leitura e da escrita, são congruentes com as idéias de Ferreiro (1986) quando diz que o desenvolvimento da leitura e escrita, começa muito antes da escolarização. Desde que o ser humano, é construtor de conhecimento, no esforço de compreender o mundo que o rodeia. Levanta problemas muito difíceis e abstratos e procura descobrir respostas para eles. Constrói objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um desses objetos complexos construídos. Esse processo de aquisição se dá oferecendo oportunidades de ver outros escrevendo e lendo, explorando semelhanças e diferenças entre textos escritos, descobrindo o espaço gráfico e distinguindo entre desenho e escrita, perguntando e sendo respondido, tentando copiar ou construir uma escrita. O objeto precisa estar presente para que possa elaborar o conhecimento sobre ele.

Logo, 10% delas esperam que seus alunos alcancem os objetivos propostos para a primeira série :

A finalidade, para a professora F, é “que **alcancem os objetivos propostos**.”

Dentre as professoras entrevistadas, 10% creditam à maturidade do aluno, a condição de seu êxito na aprendizagem:

*Conforme a colocação da professora D, espera que **esteja maduro para construir suas aprendizagens, embora cada um tenha o seu tempo para amadurecer e mostrar –se apto a assimilar o que vem fazer na escola e o que espera da escola. Para isso acontecer, com estes alunos novos, é necessário diálogo entre professor/aluno, para que seja compreendido o significado da vinda à escola. A escola deve ser significativa para eles, para ser atrativa, fazendo com que gostem de ir a escola e não fugir dela.***

A idéia de maturidade está vinculada à visão inatista (apriorista) de aprendizagem que se inspira nas premissas da filosofia racionalista e idealista. Segundo Rego (1995), nessa visão, os fatores maturacionais e hereditários são os definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento, excluindo as interações socioculturais na formação

das estruturas comportamentais e cognitivas da criança. Sendo assim, a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas e os processos de ensino, só podem se realizar na medida em que a criança estiver “pronta”, madura para efetivar determinada aprendizagem. Portanto, a prática escolar não desafia, não amplia nem instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, pois se restringe àquilo que ele já conquistou. Esse paradigma, na medida em que considera o desempenho do aluno fruto de suas capacidades inatas, promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento da criança. Ainda, segundo essa autora, o desempenho das crianças na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional. Terá sucesso a criança que tiver algumas qualidades e aptidões básicas que implicarão a garantia de aprendizagem, tais como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender. Assim, a responsabilidade está na criança, no máximo em sua família, e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco com a própria dinâmica interna da escola.

Ferreiro (1986, p. 9), a respeito do início da alfabetização, afirma que :

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou “prontidão da criança”. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Das professoras entrevistadas, 10% apontam a capacidade de lidar com o material escolar como condição que pode auxiliar na aquisição da leitura e da escrita:

*A professora E aponta “que o aluno domine o uso da cola, tesoura, se relacionar, partilhar objetos, que reconheça e diferencie letras e números.*

Acredito ser essa uma visão pouco realista para os dias de hoje. Diante da crise econômica vivida no país, muitas das famílias não têm condições de oferecer esse material aos filhos, para manusearem em casa. Poderíamos dar oportunidade de experimentá-los na Educação Infantil, mas sabemos que, ainda, é muito pequeno o número de crianças que têm acesso a esse nível de Educação. Conseqüentemente, muitas crianças terão, na primeira série do Ensino Fundamental, a primeira oportunidade para manusear a cola, tesoura e outros materiais. A ênfase, atribuída por um grupo de professoras, à capacidade de as crianças

lidarem com os materiais escolares, revela um olhar muito técnico em relação à aquisição da leitura e da escrita, um olhar de uma educação tradicional que valoriza os artefatos e não o processo, posição talvez inaceitável para os dias de hoje.

Faz-se necessário destacar também que 10% das professoras depositam expectativa de que seus alunos tenham freqüentado a Educação Infantil. Segundo a educadora R:

*Segundo a educadora R, espera “que ele pelo menos tenha feito a pré-escola para ter noção do que irá aprender.*

Em relação a essa questão, pensamos que a Educação Infantil não tem como propósito preparar para o Ensino Fundamental. Essa etapa da Educação Básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da infância. Com isso, não estamos desprezando a necessidade de a criança freqüentar a Educação Infantil, mas resguardando o seu papel na formação dos alunos.

#### **4.5 POSICIONAMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE O ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA**

Julguei importante, antes de iniciar a análise de leitura e de escrita, definir o que entendo por ler e escrever. São vários os sentidos que podem ser atribuídos à leitura e à escrita, podendo ser restritos ou amplos. Em termos escolares, tanto a leitura quanto a escrita estão diretamente vinculadas à alfabetização, adquirindo, desse modo, caráter de aprendizagem formal.

No sentido restrito, são encontradas, no dicionário Aurélio, de Ferreira (1986), as seguintes definições para ler e escrever:

Ler: 1. Percorrer com a vista (o que está escrito) proferido ou não nas palavras, mas conhecendo-as... 2. Pronunciar em voz alta; recita (o que está escrito); 3. Ver e estudar (o que está escrito)... (p. 1023).

Escrever: 1. Representar por meio de escrita... 2. Redigir ou compor (obra literária, científica, etc.):... 3. Expressar-se por escrito... (p. 691).

No entanto, pesquisadores como: Ferreiro, Teberosky e Cagliari, entre outros, têm indicado, através de pesquisas e estudos, a complexidade dos processos. Quando se refere à escrita, Ferreiro (1992, p. 79) acentua que:

[...] eu digo *escrita* entendendo que não falo somente de produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo de interpretação dessas marcas gráficas. [...] algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita –, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais.

Para a autora (1992), a escrita é um processo de construção e reconstrução de um saber e, nesse processo, a criança elabora hipóteses sobre a escrita, que vão sendo problematizadas, caminhando, assim, para a alfabetização formal. A leitura, tanto quanto a escrita, consiste numa atividade complexa. Cagliari (1995, p. 149), reforça essa idéia, quando afirma: “Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”.

É importante ressaltar que leitura e escrita são atividades fundamentais para o desenvolvimento e para a formação do indivíduo, pois, dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio, ou não, de ambas, facilitará, ou não, o crescimento intelectual.

Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, o faz para ser lido. O objetivo da escrita (...) é a leitura. (CAGLIARI, 1989. p. 35). Sendo assim, é notória a importância tanto da escrita, quanto da leitura para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Muito antes de entrarmos na escola e dominarmos o complexo sistema da escrita, já realizávamos a leitura de mundo. Como afirma Freire (1992, p. 11-12):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Antes mesmo de decodificar símbolos, o homem precisa ler o contexto onde está inserido, precisa compreender a realidade para viver e sobreviver nela, adaptar-se às dificuldades, aprender e ensinar, humanizar-se e lutar pela sua liberdade e autonomia. O mesmo autor ressalta que

nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica - de sujeito para objeto - de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado (FREIRE, 2000, p. 113).

Com o objetivo de identificar se a leitura e a escrita são estimuladas em sala de aula e conhecer as atividades propostas pelas professoras para o seu desenvolvimento junto aos alunos, as seguintes questões foram formuladas às professoras no questionário: A leitura é estimulada? De que forma? A escrita é estimulada? De que forma?

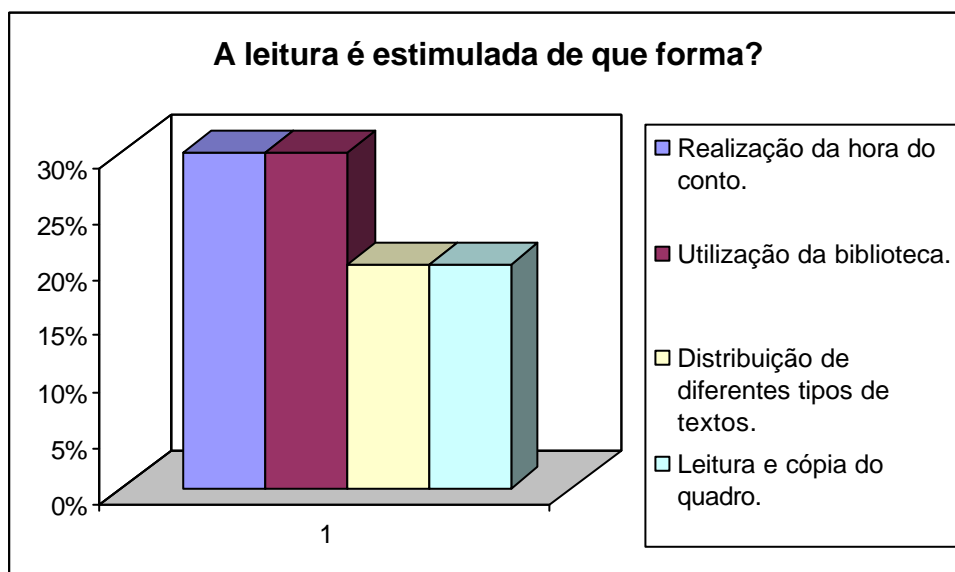


Gráfico 9: Resposta das professoras à seguinte questão: A leitura é estimulada de que forma?

Percebe-se, através dos diários e das observações de classes das educadoras, que são diversas as atividades propostas pelas professoras para ensinarem aos alunos a leitura e a escrita. Quando questionadas se estimulam e como estimulam a leitura, respondem que isso acontece através de atividades que oferecem a seus alunos.



Para 30% das professoras, os momentos da hora do conto é uma maneira de estimular a leitura em seus alunos. Algumas delas afirmam:

*A professora M destaca “faço **hora do conto, leio histórias, leio livros que eles trazem de casa, também faço aulas de leitura.***

**E, a professora U comenta: “realizo hora do conto que incentiva o gosto pela leitura. Realizo leitura de figuras, letras e palavras conhecidas, temos em sala de aula livrinho os quais são utilizados em alguns momentos, estes despertam demais os desejos pela leitura, pois ao folharem e observarem as gravuras, querem saber o que está escrito.**

Em relação à leitura de histórias para as crianças, Teberosky e Colomer (2003, p. 20), afirmam que: “A leitura de histórias, por exemplo, tem particular importância para o desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de conceitos, bem como para o reconhecimento da linguagem escrita dos livros”.

Já, para outro grupo de professoras entrevistadas (30%), a oportunidade que oferecem aos alunos de retirarem livros na biblioteca é uma maneira de estimulá-los à leitura. Como afirma a professora D “*Geralmente, todos os alunos são sócios da biblioteca e retiram livros, que depois são **contados em sala de aula para todos escutarem.***

Para Teberosky e Colomer (2001), os livros da biblioteca darão às crianças a medida do que podem esperar da leitura. É necessário ter uma boa seleção de livros, especialmente no momento em que os alunos progredem em termos de autonomia na leitura.

A leitura de diferentes tipos de textos, individual ou coletivamente, é uma atividade mencionada por 20% das educadoras, como uma forma de estimular a leitura em sala de aula. Assim responde a professora O: “*através de **leituras coletivas e individuais e de jogos com frases, palavras e diferentes textos.***

A leitura de diferentes tipos de textos prática mencionada por uma professora entrevistada, é aconselhada por Sole (1998):

[...] é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas. Para nós, leitores especialistas, o simples fato de saber que vamos ler uma notícia, um relato, uma peça de teatro, as instruções de montagem de um aparelho ou a definição do que se entende por “esquema” em psicologia nos faz ficar alertas, nos prepara para uma leitura mais ágil e produtiva e para uma melhor compreensão (SOLE, 1998, p. 84).

Ao referirem o modo como estimulam seus alunos a lerem, 20% das entrevistadas respondem: “*As crianças precisam copiar do quadro e ler o que escrevo.*”

As atividades de cópia e leitura do quadro, mencionados pelas professoras entrevistadas, são exercícios mecânicos e de decifração, não são suficientes para a criança desenvolver a leitura e a escrita, pois ela precisa sentir sua necessidade e utilidade; do contrário, não se familiarizará com a leitura e nem com a escrita. Barbosa (1990, p. 138), destaca que:

Em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura às crianças, situações essas que sirvam a objetivos específicos, nas quais seus alunos possam encontrar sentido, e que ajudem também as próprias crianças a encontrarem seus objetivos com a leitura. Quando uma criança não encontra utilidade na leitura o professor deve fornecer-lhe outros exemplares. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.

Com atividades que reforçam a idéia de que ler é o domínio de uma técnica, apresentamos, abaixo, algumas tarefas que foram identificadas no diário de classe de uma das professoras pesquisadas:



Figura 15: Atividade realizada em sala de aula.  
Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas.

Como atividade que objetiva desenvolver a leitura, perguntei: O que significa ler em uma atividade dessa natureza? Que motivações trazem os personagens? Qual o entendimento da história, uma vez que são apenas frases soltas? A proposta de leitura apresentada consiste apenas numa listagem de fatos. Nesse caso, a leitura é tratada como uma mera visualização de símbolos, cujos sentidos não podem ser considerados senão pela sua identidade convencional. A associação forçada de frases distancia-se da realidade da criança que, no seu dia -a -dia, aprendeu que as letras, juntas, podem trazer notícias e contar histórias. Isso, muitas vezes, deixa de ser considerado na escola, em nome do aprender a escrever letras e palavras pré-determinadas. Nesse sentido, Freire (1999, p. 164) afirma que

a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade.

QUINO (2003) ilustra uma situação vivida por Mafalda, em que os textos trabalhados na escola nada têm a ver com a realidade dela e, conseqüentemente, não despertam o seu interesse e a sua curiosidade.



Figura 16: Quino apresenta uma situação vivenciada por Mafalda na escola (QUINO, 2003, p. 73).

Visando o estímulo à leitura entre seus alunos, uma professora determina a leitura de livros infantis. Após a leitura de cada livro, os alunos precisam preencher uma ficha como a que segue abaixo:

**Ficha de Leitura:**

1. Nome do aluno:
2. Nome do livro:
3. Autor:
4. Personagens da história:
5. Desenha a parte que mais gostou:

Figura 17: Atividade realizada em sala de aula : Ficha de leitura.  
Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas

As crianças precisam compreender os diferentes aspectos que se conjugam na produção de uma obra, pois acreditamos ser uma importante dimensão do mundo letrado. E a ficha de leitura é uma oportunidade para que o aluno conheça e confronte aspectos internos e externos do livro. Todo esse esforço, no entanto, não pode ser reduzido ao preenchimento de uma ficha e nem se sobrepõe ao interesse de discutir o livro: seus personagens, seus conflitos,

a dinâmica do texto e seu apelo para uma nova leitura de mundo. Caso contrário, constitui-se em uma atividade que se fecha na escola, levando as crianças a abrirem mão da aventura, do gozo, da curiosidade e da magia do ler e do escrever. Aprofundar a compreensão de que ensinar a língua escrita é promover a compreensão desse sistema e favorecer o uso social, é fundamental. Conforme ZACCUR (1984, p. 34), o ensino da língua considera: “não só o usuário, mas também o ser leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas”.

A linguagem está presente desde muito cedo na vida do ser humano, inicia-se no momento em que a criança começa a usar diferentes sons, balbucios e o choro para expressar seus desejos ou necessidades. Cresce, interage e faz suas próprias leituras do mundo. E é essa aprendizagem que a escola pode motivar. Desafiar o aluno a ser um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, compreendendo o contexto e modificando-o, de acordo com as suas possibilidades histórico-culturais. Ao questionar as educadoras de que forma a escrita é estimulada, respondem que o fazem através de atividades de escrita e mostram aos seus alunos a importância da mesma, conforme indica o gráfico 10.

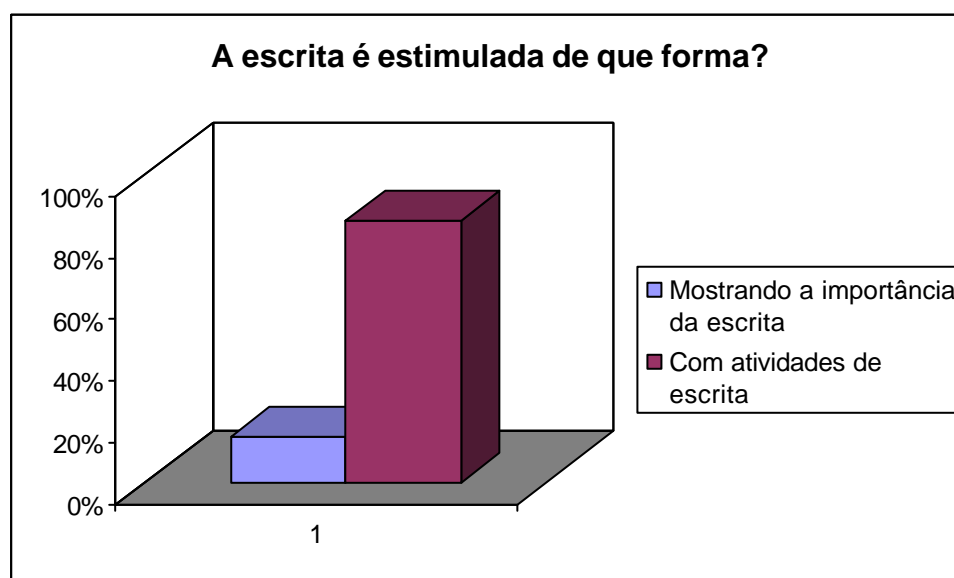


Gráfico 10: Resposta das professoras à seguinte questão: A escrita é estimulada de que forma?

Constato que 85% das educadoras acreditam estimular a escrita, através de atividades de escrita, e 15% mostram a importância da escrita na vida das crianças. Percebo, nas falas das professoras, duas compreensões a respeito da escrita: a primeira vê a escrita como um ato

de codificação, ancorada na vivência e na experiência escolar, e a outra a entende como uma função social, fundamentada na “experiência de aprendizagem da língua. ”

Destaco, inicialmente, o depoimento de algumas professoras que concebem a escrita de uma maneira tradicional, ou seja, a ação se esgota no momento exato de sua realização e não tem valor senão pela pura realização da tarefa em um exercício de pouco pensar. Quando questionadas como estimulam a escrita, tais educadoras respondem:

*A professora A diz: “Sim, com atividades, tarefas de casa e com o uso da cartilha (alfabeto ilustrado) e reescrita de palavras e letras ou frases onde mais apresentam dificuldade.*

*Já, a professora S considera que “través da transcrição no caderno” estimula a escrita.*

Ajuriaguerra (1984), definiu o escrever como “a arte de aprisionar a mão e liberar a idéia”. No entanto, muitas vezes, a escola consegue transformá-lo em um exercício manual, desmotivante e incompreensível. Como observo na fala das professoras A e S, há muita ênfase na atividade de cópia, como suposto recurso para “melhorar a letra”, “aprender ortografia” ou mesmo “dominar o conteúdo”.

Apresento outras atividades, oferecidas aos alunos participantes dessa pesquisa, durante o período em que estive realizando as observações em sala de aula. Com a análise, busquei explicitar a prática alfabetizadora das professoras sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização infantil.



Figura 18: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas aos alunos.  
 Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas .

A tarefa proposta, na Figura 18, solicita que a criança cole fitas em cima da letra “a” e copie várias vezes “a”. Deve também colar a letra do jornal, ler e desenhar. A primeira atividade é oferecida aos alunos com o objetivo de trabalhar o traçado das letras. É fundamental que a criança saiba traçar a letra, mas, nesse caso, como o colar a fita poderá auxiliá-la a memorizar o traçado, uma vez que o desenho só mostra onde inicia a letra e não dá orientações de como traçá-la corretamente? Em relação aos exercícios de cópia (Figura 18), de colagem, de leitura e desenho, o espaço é muito pequeno para a realização da tarefa.. É importante oferecer às crianças um espaço adequado para o traçado da letra, e ir diminuindo o espaço oferecido, gradativamente, auxiliando, com isso, o desenvolvimento da motricidade fina.

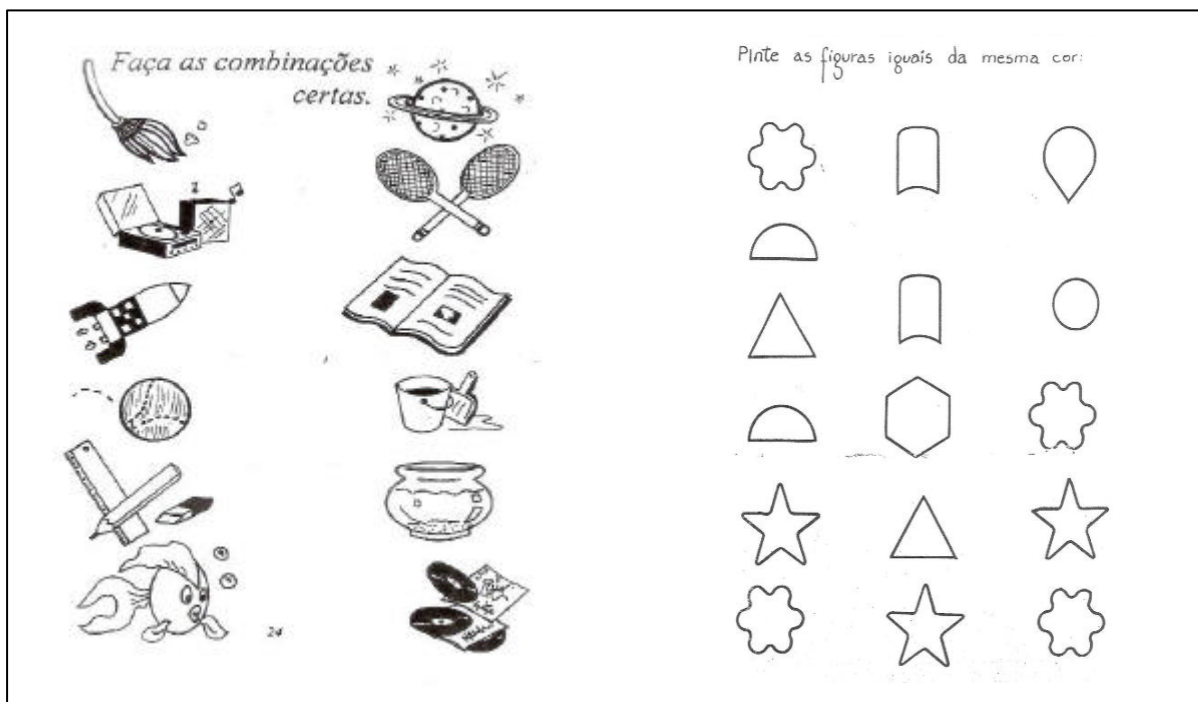


Figura 19: Exercícios propostos por uma das professoras pesquisadas aos alunos.  
 Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas

Em relação às atividades propostas, na Figura 19, cabe perguntar: O que a professora pretende ao oferecê-las aos alunos? Em que sentido elas poderão contribuir para aquisição da leitura e da escrita? Qual a motivação para realizá-la?

A ineficiência das atividades propostas pode ser explicada pela inexistência de momentos de reflexão sobre o ler e o escrever. Na atividade “faça as combinações certas”<sup>28</sup>, os desenhos são estereotipados e, possivelmente, permitem que as crianças, que já tiveram contato com esse material, possam “tentar” combinar certo. A outra atividade, “pintar as figuras iguais da mesma cor”<sup>29</sup>, por sua vez, oportuniza o desenvolvimento da motricidade fina e a percepção infantil, aspectos que não são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme já destacado por Ferreira, no decorrer do trabalho.

A tarefa apresentada, na Figura 20, constitui-se de um exercício de fixação da regra ortográfica. Não oferece, no entanto, possibilidade ao aluno de refletir sobre a escrita e

<sup>28</sup> -Primeira atividade proposta na Figura G.

<sup>29</sup> -Segunda atividade proposta na Figura G



descobrir a norma ortográfica. O aprendiz é somente solicitado a colocar o M nas lacunas, sem que o exercício proposto desafie ou motive a fazê-lo.



Figura 20: Exercício proposto, por uma das professoras pesquisadas, aos alunos.  
Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas

Há uma indicação muito forte na necessidade de trabalhar o nome próprio nas séries iniciais, especialmente nas primeiras tentativas da escrita. Aprendemos com Teberosky e Ferreiro (1984), que a escrita do nome próprio pela criança aprendiz tem um valor muito especial, não só pela motivação que favorece o esforço e o pretexto para a escrita, mas também, depois, quando ele se torna uma forma estável (sabe de memória). Funciona, no plano cognitivo, como parâmetro para a construção da escrita pela composição da palavra, ou seja, o número de letras, quais letras e o valor sonoro de sílabas e letras

No entanto, o exercício, proposto por uma das professoras, na Figura 21, não se justifica, busca apenas "treinar" a escrita cursiva.

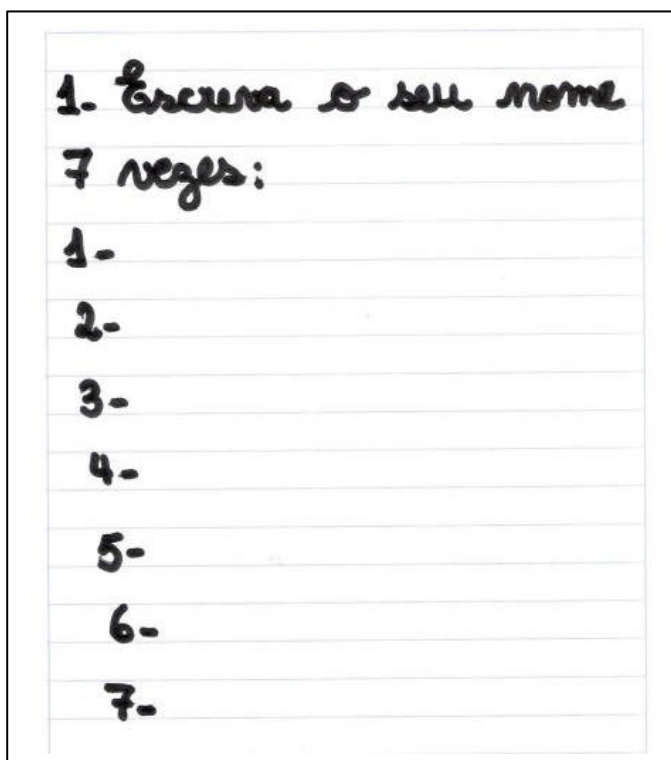


Figura 21: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas aos alunos.  
Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas .

Percebe-se, na Figura 22, atividades transcritas de um diário de uma professora, propostas com objetivo de ensinar a escrever numa progressão linear e cumulativa de aspectos a serem dominados pelas crianças: conhecer as letras, juntá-las para formar sílabas, juntar as sílabas para formar palavras e, com elas, escrever frases. Aparentemente lógico, o processo peca pelo artificialismo na ação da escrita, anulando os sentidos e a dimensão lógica da língua, contrariando a experiência da criança em relação à escrita, no seu dia-a-dia. Para Ferreiro (2001, p. 33):

O objeto da escrita no mundo social é um objeto selvagem. (...) Existe uma escrita que a escola considera desorganizada, fora de controle, caótica. O que faz a escola? Domestica esse objeto, decide que letras e as combinações apresentadas em certa ordem e constrói seqüências com a boa intenção de facilitar a aprendizagem

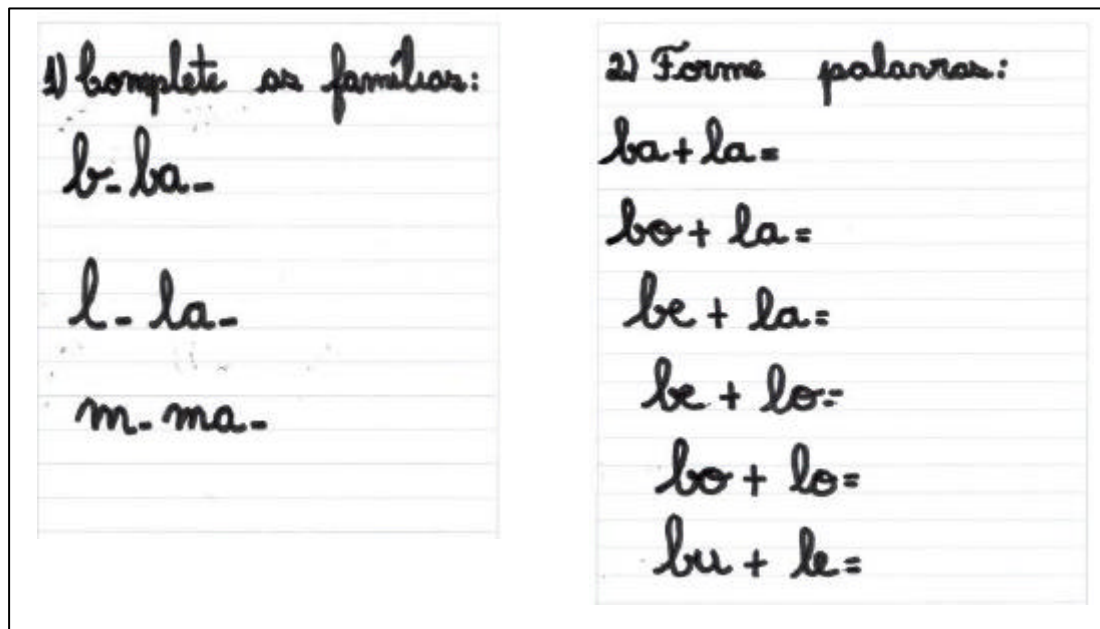


Figura 22: Exercícios propostos, por uma das professoras pesquisadas, aos alunos.  
 Fonte: Diário de classe de uma das professoras pesquisadas

Em geral, no ensino da escrita, as atividades propostas ficam circunscritas ao exercício motor e ao treinamento do código em detrimento das possibilidades de reflexão, descoberta e uso da escrita que, ainda, continua sendo tomada na sua dimensão técnico-instrumental, sistema de regras e normas a serem compreendidas e exercitadas.

As práticas e entendimentos das professoras autorizam ou não o saber dos alunos. As professoras, com a escrita incorporada, muitas vezes, não se dão conta dos processos que seus alunos estão vivenciando. Uma escola de qualidade também passa por uma maior qualificação do professor. ZACCUR (2004, p. 34), ajuda-nos a entender algumas das dificuldades pelas quais passam as professoras:

Saindo das metáforas e pensando nos sujeitos encarnados. A alfabetizadora vive um modo de ser e de ver o mundo diferente daquele de seus alfabetizados. Ela já incorporou a escrita, profundamente inscrita em seus modos possíveis, de mais ou menos controle e de menor ou maior abertura. Já os alfabetizados vivem predominantemente a lógica da oralidade, ainda que cedo percebam a escrita presente no mundo ao seu redor. A escrita não lhes poderia ser dada, como um presente, a exemplo do que os antigos pensavam sobre o aparecimento da linguagem. Por que não pensar que cada um deles estaria não só se

alfabetizando, mas também se alfabetizando ao se apropriar da escrita como linguagem sua?

Outras educadoras comentam que estimulam seus alunos a escreverem através de atividades lúdicas. Segundo o depoimento da professora H, “*o estímulo da escrita se dá por meio das atividades da aula, de jogos como bingo, caça –palavras, recorte de letras.*”

Santos (2001), em relação a essa prática, afirma que: “A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. (p. 53) Obviamente, um jogo ou uma técnica recreativa nunca devem ser aplicados, sem ter em vista um benefício educativo. Nem todo jogo, portanto, pode ser visto como material pedagógico. Dessa forma, seja no aprendizado da língua materna ou da segunda língua, as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da fala e da escrita, propiciando um ambiente de descontração para os estudantes.

Segundo Teixeira (1995, p. 49):

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

Desse modo, o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias. Além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Outro grupo de professoras afirma que estimulam seus alunos a escreverem, propondo atividades de formação de frases, produção de textos e relatos, dando ênfase à escrita espontânea. Como afirmam as professoras J e P:

*A professora J. diz “com formação de frases, relatos (férias, passeios), produção de textos.”*

Enquanto, a professora P declara “*de maneira espontânea, relatando seus desejos do jeito da criança.*”

A escrita espontânea, segundo Ferreiro (1985, p. 16) é aquela “que não é o resultado de uma cópia imediata ou posterior, portanto, a escrita ou produção espontânea é aquela em que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito”.

As produções espontâneas são os indicadores mais claros das explorações que os alfabetizados realizam para compreender a natureza da escrita, de acordo com Ferreiro (1985). A autora (1985), comenta, ainda, que mesmo não sabendo ler e escrever, convencionalmente, o alfabetizando pensa sobre o objeto do conhecimento, constrói hipóteses acerca da leitura e da escrita, vivencia conflitos cognitivos e, nos seus esforços para solucioná-los, avança na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a compreensão das hipóteses, marcas das produções escritas espontâneas, enseja a noção de erro construtivo. Esses erros são hoje considerados como tentativas de acerto, resultantes do processo de elaboração cognitiva particular de cada indivíduo. Para Vale (2002, p. 15):

A maioria dos erros são "erros construtivos", isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem. Possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem. Ao invés de negar ou punir os alunos pelos erros, estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente.

Cerca de 15% das professoras respondem que a motivação à escrita ocorre através de conversas sobre a importância de escrever de diferentes maneiras, ressaltando a importância da escrita para a vida escolar e social. Como resalta a professora E, a motivação ocorre da seguinte forma: “*motivo meus alunos praticamente a todo instante, a partir de acontecimentos (estudo) ocorridos em sala de aula. Procuro mostrar porque é importante*

*escrever, registrar o que fazemos. ” Do mesmo modo, a motivação se produz, para a professora F, “ressaltando a importância da escrita para a vida escolar. ”*

A escola é um ambiente em que se busca o desenvolvimento de um grande número de competências. As habilidades de construção da escrita e da leitura não poderiam ser excluídas das informações e das competências a serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Ferreiro (1992, p. 20): “É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”.

O papel da escola na formação dos sujeitos escritores é apresentado, de forma irônica e, ao mesmo tempo, divertida, por Bill Waterson, quando a personagem Calvin produz seu relatório do livro.



Figura 23: Momento em que Calvin reflete o papel da escola na formação dos sujeitos escritores (WATERSON, 1986, p. 17).

Com o objetivo de identificar as atividades que os alunos mais gostam e as que menos gostam de realizar em sala de aula, fiz as seguintes perguntas às crianças entrevistadas: Como está a aula hoje? Que atividade você mais gosta de fazer em aula? Que atividade menos gosta de fazer em aula? Todas as crianças parecem satisfeitas, pois a maioria responde que a aula hoje está muito boa. Conforme afirma o aluno C2, a **“aula está boa.”** E o aluno E2, **“a aula é muito legal.”**

A fala das crianças entrevistadas demonstra o gosto pelas aulas, conseqüentemente, o prazer que têm em aprender. Esse fato em aprender é de suma importância à formação do

indivíduo, pois, de acordo com Schutz (1974), o prazer é o sentimento que provém da realização do nosso potencial. A realização traz ao indivíduo o sentimento de que pode defrontar-se com seu meio-ambiente, o sentimento de autoconfiança, de ser uma pessoa importante e competente, capaz de manejar as situações, à medida que surgem, de usar plenamente suas próprias capacidades e de expressar-se livremente.

Ao serem questionados do que mais gostam de fazer em aula, respondem que é: ler, escrever, calcular, pintar e copiar. Conforme indica o gráfico abaixo:

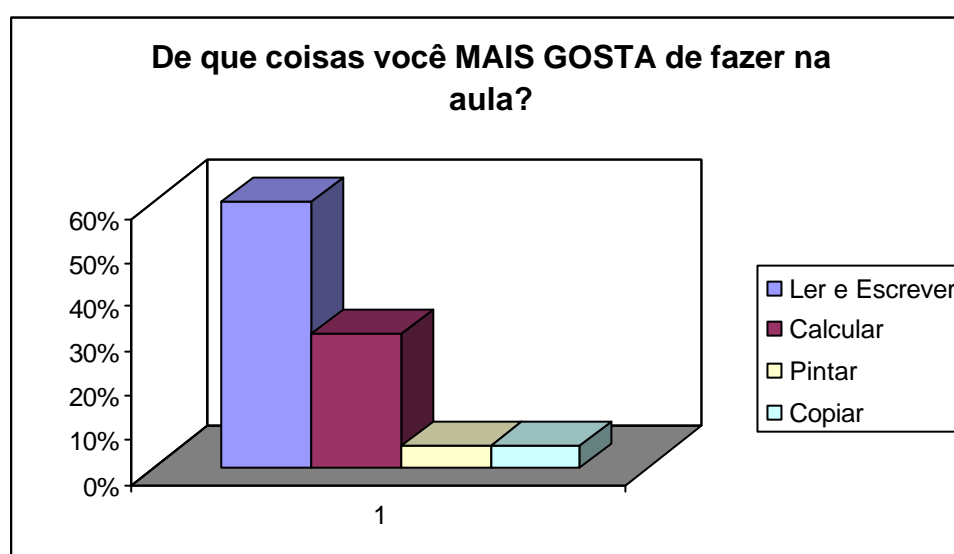


Gráfico 11: Resposta dos alunos à seguinte questão: Que atividade você mais gosta de fazer em aula?

Para 60 % dos entrevistados, ler e escrever são as atividades que mais gostam de praticar em aula, pois, com isso, “aprendem bastante.” Conforme o depoimento do aluno A1, “me sinto **bem**, porque **gosto de ler escrever e aprender.**” Já, o aluno G2 diz sentir-se “**Bem.** Lá eles **ensinam a ler e a escrever.**” E, o aluno G2 revela: “*Gosto de ler uma historinha que a professora passou porque **ensina os outros a lerem e entender as palavrinhas.***”

Os alunos entrevistados demonstram, em suas respostas, o desejo de aprender a ler e escrever, pois vivem em uma sociedade grafocêntrica, centrada na escrita que possui um valor social superior às demais manifestações culturais.

As crianças expõem, também, a satisfação em trabalhar, com o uso do computador, atividades relacionadas à aprendizagem da escrita. Como afirma a aluna B1: “Gosto de *aula de computador. Porque a gente escreve no computador, as vogais e as letras do alfabeto e as consoantes.*”

A tecnologia está presente no contexto do educando e os avanços tecnológicos influenciam diretamente na nossa vida, tornando-se um instrumento poderoso e necessário nos tempos atuais, portanto é fundamental a sua inserção no currículo das escolas, para alcançar o objetivo que é a aprendizagem.

Segundo Gardner (2000, p. 47):

No futuro, porém, a educação será significativamente baseada no computador. Não só grande parte da instrução e avaliação será fornecida por computador, mas os hábitos mentais promovidos pelas interações com o computador serão realçados [...].

Estamos, constantemente, passando por processos de mudança. Atualmente, encontramos-nos dominados pela informação. Com esse novo paradigma, o computador passa a ser considerado como mídia educacional, um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, promotor do conhecimento. A Informática é uma ferramenta educacional importante nesse processo, como afirma Valente (1991, p. 29):

Como ferramenta, ele pode ser adaptado aos diferentes estilos de aprendizado, aos diferentes níveis de capacidade e interesse intelectual, às diferentes situações de ensino aprendizagem, inclusive dando margem à criação de novas abordagens.

É de responsabilidade da escola acompanhar a evolução que domina os tempos atuais, oportunizando aos alunos o acesso a essa tecnologia tão importante no mundo contemporâneo. Os computadores, nas escolas, são instrumentos necessários à educação das crianças de hoje. Como afirma Crisóstomo:

A informática está em todos os lugares da vida moderna e as crianças precisam acompanhar esta evolução, com isso os alunos passam a ser mais receptivos aos novos ensinamentos. Com o auxílio da tecnologia eles recebem mais informações e, por isso, podem questionar mais (1999, p. 42).



Para 30% dos alunos, calcular também é uma das atividades que mais gostam de realizar. Dizem que gostam das histórias matemáticas, porque “a professora escreve coisas engraçadas dos três porquinhos”. Mencionam também que gostam das continhas, porque elas são fáceis e são rápidos na resolução. O aluno A2 comenta *“Gosto quando a gente escreveu histórias matemáticas. Porque a professora escreveu coisas engraçadas sobre os três porquinhos.”* Da mesma forma, o aluno F1 *“Gosto das continhas porque eu sou rápido.”*, e F2 *“Gosto das continhas porque são fáceis.”*

A tarefa de colorir é, também, uma das atividades, mencionadas por 5% dos entrevistados, que gostam de realizá-la em aula. O aluno E2 revela *“Gosto de pintar os desenhos. Porque eu gosto muito de colorir.”*

Cerca de 5% das crianças mencionam a cópia de textos como uma das atividades que gostam de realizar em sala. O aluno G1 diz *“Gosto de copiar texto.”*

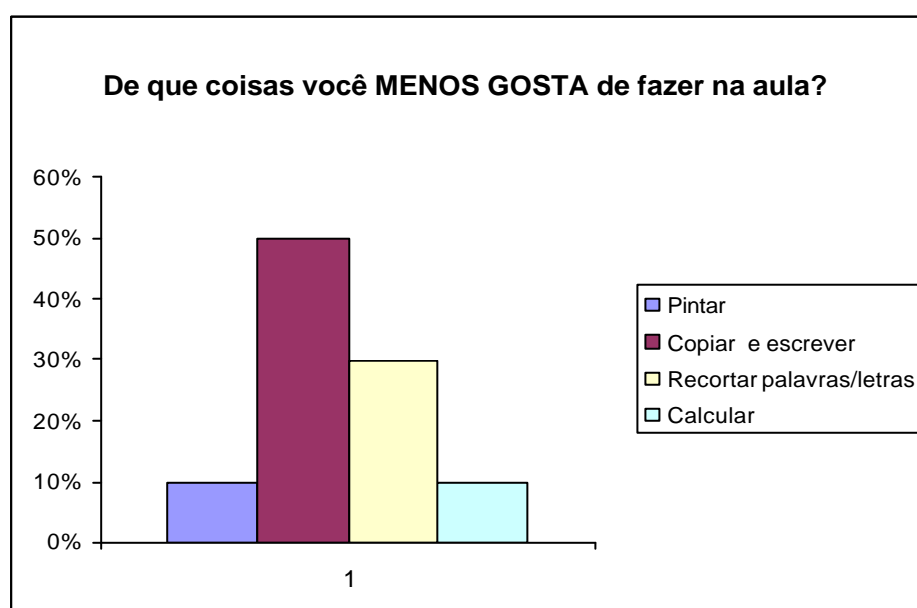


Gráfico 12: Resposta dos alunos à seguinte questão: Que atividade menos gosta de fazer em aula?

Ao serem questionados sobre o que menos gostam de fazer em aula, as crianças responderam: copiar e escrever, pintar, recortar palavras, calcular (Gráfico 12).

Já, 30% indicam a atividade de “recortar palavras” a que menos gostam de realizar, conforme o aluno D2, *“Não gosto de recortar as palavrinhas para a história, porque demora.”*

A escrita e a cópia também são, mencionadas por 50% dos alunos, as tarefas de que não gostam de realizar, definindo-a como uma atividade chata. Revela o aluno H1 *“Não gosto de escrever no caderno. É chato.”* Bem como o aluno E1, *“É muito chato copiar do quadro”*.

Apontam a atividade do pintar 10 % das crianças entrevistadas. Percebeu-se na resposta da aluna G1 *“Não gosto de pintar. Porque é chato.”*

Para outros 10%, calcular é uma das atividades de que não gostam de realizar, em especial conta armada. O aluno F2 expressou-se assim *“Não gosto de fazer conta armada. É muito chato.”*

Ao afirmarem que não gostam de recortar palavrinhas, escrever e copiar no caderno, pintar e calcular, os alunos demonstram insatisfação em atividades que, talvez, não exijam muito conhecimento e reflexão, pois consideram mecânicas e sem significado. Esses aprendizes curiosos, ávidos por saber e entender estão em toda a parte, inclusive nas escolas. É importante não infantilizá-los, pois, desde muito cedo, eles fazem perguntas com profundo sentido epistemológico: o que é que a escrita representa e como representa? Ferreiro (2002, p. 38) auxilia-nos nessa reflexão, quando diz:

Reduzindo-os a aprendizes de uma técnica, menosprezamos seu intelecto. Impedindo-os de entrar em contato com os objetos em que a escrita se realiza, e com os modos de realização da língua, desprezamos (mal prezamos ou tornamos inúteis) seus esforços cognitivos.

#### **4.6 RECURSOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS NA ALFABETIZAÇÃO**

Nessa pesquisa, também me propus a explicitar a prática alfabetizadora das professoras sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização infantil, considerando

como dimensão-foco os recursos didáticos, utilizados pelas mesmas. Para alcançarmos esse objetivo, fizemos as seguintes perguntas às professoras: Trabalha mais com quadro/giz ou folhas prontas<sup>30</sup>?

60% das respostas revelam a utilização do quadro e do giz, apresentando, como justificativa, a existência de um número determinado de cópias xerocadas a serem usadas e a falta de material disponível para preparar as aulas. A professora C comenta *“Trabalho com quadro, pois temos um número de cópias a serem usadas por alunos.”* Bem como a alfabetizadora F *“Uso muito o quadro, porque não temos muito material para fazer folhas.”*

Entretanto, 40% das professoras declaram utilizar bastante as “folhas prontas”, pois, segundo as professoras os alunos são muito lentos e devido à própria característica da atividade proposta que não permite outro recurso, como, por exemplo, o período preparatório. *“No começo uso bastantes folhas prontas, pois são muito lentos para copiarem.”*, afirma a professora L. Já, a professora M. declara *“Uso folhas, principalmente no período preparatório.”*

A fim de entender melhor a questão do material utilizado para desenvolver o processo de alfabetização dos alunos, perguntei ainda o que determina a escolha por quadro, giz ou folhas brancas?

Para 60 % das professoras, o tipo de trabalho que desejam oferecer ao aluno determina a apresentação das atividades. Quanto ao uso de folhas, consideram que as crianças, aos ingressarem a 1ª série do Ensino Fundamental, terão o primeiro contato com o caderno e, por isso, necessitam de mais tempo para a organização e utilização do material impresso. Mas, segundo as professoras, o critério para a seleção do recurso a ser utilizado é a facilidade em realizar as atividades no quadro ou na folha branca, sem se tornar cansativo para o aluno. Quando questionadas a esse respeito, a professora A responde *“A escolha depende do tipo de trabalho.”* Assim como a professora I *“No início opto pela folha pela*

---

<sup>30</sup> Utilizamos o termo “folhas prontas” com o seguinte significado: folhas de papel que contêm atividades propostas e organizadas pelo professor para seus alunos realizarem

*dificuldade inicial de se organizarem. Após aprenderem a utilizar o caderno, o que define é que algumas atividades são mais difíceis de serem feitas no quadro e em alguns momentos para não se tornar tão cansativo para eles. ”*

Já, 40% das professoras consideram o rendimento da turma e o entusiasmo dos alunos como atitudes determinantes à escolha do recurso a ser utilizado, junto aos seus alunos: quadro, giz ou “folhas prontas”. Como destacam as professoras C: “*O que define é o rendimento da turma. ”*, e a G: “*Depende do entusiasmo dos alunos. ”*

Constatei, através das observações realizadas em sala de aula, que as escolas, mesmo pertencendo à mesma rede de ensino, possuem condições físicas e materiais diferenciadas para o atendimento dos alunos. Há máquinas de xerox à disposição das professoras em uma das escolas visitadas, enquanto que, na outra, o único recurso para a reprodução cópias é o antigo mimeógrafo. As educadoras A e K afirmam existir muitos e variados equipamentos à sua disposição na escola: “*Temos na escola Flanelógrafo, cartazes, jogos educativos (quebra-cabeças, memória, alfabeto, tevê, vídeo, fitas, slides, murais, televisão feita pelos alunos, CDs, som, revistas, gibis, livros, jornais, livros infantis, materiais de sucata, livros pedagógicos do professor, projetor de slides..)* ”, professora A. Da mesma forma a professora K., “*Há, na escola, diversos e muitos recursos (vídeo, retro, slides).* ”

Entretanto, as professoras S e U fazem parte de outro contexto. A escola em que trabalham é carente de materiais, exigindo versatibilidade na elaboração das atividades e, ao mesmo tempo, a colaboração das famílias no envio de jogos e livros de literatura infantil para o uso na escola. Segundo a professora S, “*Temos poucos recursos. Lousa, folhas, xerox ou mimeografadas, livros didáticos. Na maior parte das vezes eu invento, crio jogos com papel pardo em casa e trago para a escola pois nossa escola é carente e temos de ser versáteis. ”* E, a professora U comenta “*Dispomos de alguns jogos na sala de aula, trazidos pelos alunos: livrinhos, mimeógrafo, xerox, retroprojetor, DVD, vídeo. Temos material de sucata trazido pelos alunos (caixinhas, papéis, revistas, tampinhas...).* ”

Em relação à qualidade e quantidade dos materiais, espaços e recursos didáticos, é preciso entender que a sociedade atual experimenta mudanças rápidas e complexas, devido ao fluxo de variadas e numerosas informações. Somos estimulados, continuamente, através de

sons e imagens, a perceber um mundo plural, colorido, virtual, interligado. Não podemos mais ignorar a existência deles, pois, conforme Libâneo (2002, p. 30): “a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem”.

Os alunos entram nas salas de aula:

[...] sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de outdoors e informes de mercado e shopping centers que visitam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, vídeo-games, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana.

Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos [...]. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer (LIBÂNEO, 2002, p. 53).

Diante dessa condição, é emergente transformar a relação estabelecida com o ato do aprender. Não basta mais ter informações a respeito de um determinado assunto, resolver os problemas ou utilizar um determinado procedimento ou recurso didático. Ante à complexidade do mundo moderno, o sujeito contemporâneo necessita buscar informações, saber selecioná-las, analisar possibilidades para a solução de uma situação-problema e adotar uma postura criativa, posicionar-se frente à escolha a adotar.

Para uma opção coerente diante de situações cotidianas, é necessário constante estudo e, conseqüentemente, aprendizagem, para a habilitação de leitura de cenários, e redimensionar ações, na perspectiva de interferir de forma significativa no real. Para que isso aconteça, é preciso que a escola ofereça ao educando espaços, materiais e desafios variados.

É necessário, também, ultrapassar os discursos políticos em educação, bem como envolver, seriamente, os governantes nas questões educacionais, como espaço e materiais adequados à aprendizagem dos educandos, além de ambiente e material dignos para o trabalho do educador.

A utilização ou não da cartilha para a alfabetização do aluno é uma das discussões que, ainda, persistem entre os alfabetizadores. Para a verificação do uso ou não do respectivo material pedagógico, bem como dos motivos de uma determinada postura, perguntei às professoras: Você utiliza livros didáticos?

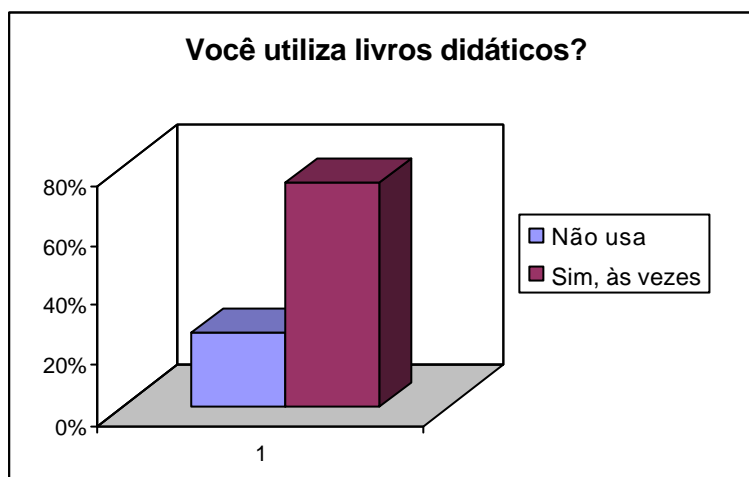


Gráfico 13: Resposta das professoras para a seguinte questão: Você utiliza livros didáticos?

Afirmam que utilizam, eventualmente, os livros didáticos em algumas atividades, pois acreditam que, raramente, os conteúdos dos livros têm a ver com o trabalho desenvolvido 75% das professoras pesquisadas. Por isso, eles são usados no final do ano, como complemento dos estudos. Para algumas, o uso dos livros didáticos é uma forma de manusear os livros, de aprender a pesquisar e de se organizar. Utilizam para auxiliá-las no planejamento das aulas, afirmando que no respectivo material poderiam buscar idéias novas. A professora C afirma *“Utilizo eventualmente algumas partes.”*, assim como a professora V *“Uso muito pouco. Uso para algumas atividades de tema. O conteúdo deles raramente tem a ver.”* Já, a alfabetizadora M observa *“Às vezes, porque é outra forma de estudar, de manusear um livro, de aprender a pesquisar, de se organizar. Procuro selecionar muitas atividades, pois são poucas as que considero boas para aplicar.”* E, a educadora N ressalta *“Utilizo livros didáticos mais no final do ano, como complemento de algum conteúdo.”* A professora B diz usar *“Só para auxiliar no planejamento das aulas”*. Do mesmo modo, a professora P: *“Para o meu planejamento, não sigo um livro específico, pesquiso em vários até achar o que quero. Uso algumas coleções, atualmente, neste ano, estou usando com os alunos o livro Minhas Descobertas, onde cada uma tem o seu. Penso que é mais um recurso na construção*

do seu processo de aprendizagem”. Também, a professora S revela ter a mesma postura, ao comentar, “*Utilizo para pesquisar, para buscar idéias novas*”.

Já, 25 % das educadoras, envolvidas nessa pesquisa, afirmam que não utilizam livro didático, pois consideram as atividades inadequadas, fora da realidade do aluno e, também, porque não gostam de seguir uma única fonte. Diz a professora I “*Não utilizo livro didático, pois considero as atividades inadequadas. Algumas atividades são possíveis utilizar, mas não todo. Até porque são fora da realidade dos alunos*”. Da mesma forma a professora K “*Não. As atividades não retratam a realidade dos alunos.*”, e a professora U, “*Não costumo utilizar livros didáticos, porque não gosto de me prender a uma única fonte.*”

Posso perceber pelas respostas das professoras que, para algumas alfabetizadoras, a cartilha continua sendo o livro da alfabetização. Segundo Cagliari (1998, p. 21):

[...] as antigas cartilhas sofreram uma modificação notável. Com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do ‘bá, bé, bi, bó, bu’ começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização.

A repetição sempre esteve muito presente, tanto nas cartilhas como na “alfabetização”, existindo pouca preocupação, por parte do educador, com a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita. Barbosa (1994, p. 38), afirma que a escrita é mais conservadora que a língua falada e tem um poder restritivo sobre o desenvolvimento natural de um idioma. Para essa autora, a forma como usamos o idioma na escrita é muito antiga e convencional, diferente da forma utilizada na fala que já possui uma flexibilidade maior.

Cagliari (1998), em seus estudos, assegura que as cartilhas sempre foram elaboradas da mesma maneira. Os autores mudam, o momento histórico é outro, mas a forma de conduzir o processo não avança. Há sempre um incentivo ao mecanismo da repetição. O professor, nessa perspectiva, continua sendo aquele que ensina e o aluno aquele que aprende, tendo como pressuposto os fundamentos da escola tradicional. Tudo vem pronto, nem o professor

nem o aluno precisam pensar. O que existe é uma preocupação excessiva com a memorização das letras e sílabas. Conforme Brandão (1981), a cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém.

Quino (2003), de forma bem humorada e irônica, ilustra essa prática de leitura, quando apresenta Mafalda, refletindo sobre o ato de ler.



Figura 24: Quino apresenta Mafalda em um momento de reflexão sobre o ato de ler (QUINO, 2003, p. 149).

Como sair da cartilha? Sabemos que não podemos obrigar a criança a ler e escrever textos pobres, apresentados nas cartilhas. Quando falamos sobre o respectivo material, é comum a seguinte colocação, e foi o que aconteceu nessa pesquisa: “a cartilha é só um meio, nós não ficamos só na cartilha.” Seguindo as cartilhas, penso ser muito difícil criar momentos que desafie a criança a pensar, respeitar suas idéias e estimular a sua capacidade de expressão, criar e recriar suas próprias produções. Se a criança não for estimulada a hipotetizar sua escrita, fica mais difícil o processo de reflexão e compreensão da mesma. Mas, esse é um processo que só se concretiza diante de uma nova postura pedagógica do professor, rompendo com o paradigma da escola tradicional.

O que nos leva a pensar dessa forma tradicional? Esse pensamento tem seus fundamentos na escola tradicional (escola que freqüentamos e que formou muitos dos professores que estão hoje no mercado) os quais explicam tais ações pedagógicas. Entretanto, estamos também sendo convidados a nos compreender, nesse processo histórico, e a buscar possibilidades de transformação dessas práticas. Já nos dizia Paulo Freire (1997, p. 24), “a



reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bla-bla-blá e a prática, ativismo”.

É preciso repensar a prática educativa em alfabetização, buscando saídas para trabalhar com os alunos, de modo a lhes oferecer situações de aprendizagem de leitura e de escrita que, de fato, favoreçam a construção e apropriação da língua.

A escrita precisa ser trabalhada, plenamente, com a criança de significados, em que ela possa atribuir sentidos à sua escrita. De acordo com Marcuschi (2001, p. 34), a perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido, tomando-os sempre situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.

Em geral, todas as cartilhas tendem a alfabetizar através de palavras-chave e sílabas geradoras, variando apenas a maneira como são apresentadas. Conforme Cagliari (1998, p. 81):

Como é constituído de letras, nosso sistema de escrita tem como chave de decifração o princípio acrofônico associado aos nomes das próprias letras. Partir daí para palavras-chave é um pequeno pulo. Como as letras representam consoantes e vogais, nada mais natural do que estudar o processo de alfabetização através das sílabas. Foi assim que surgiu o interesse pelo bá – bé – bi – bó – bu. É por isso que muitos professores não vêem outra saída para ensinar a ler e escrever [...]. Na verdade, esse é o aspecto mais interessante das cartilhas, em que se emprega o princípio acrofônico. No entanto, essa vantagem é prejudicada pela maneira como essas idéias são organizadas, em lições e passadas para os alunos.

Ao estudarmos os escritos de Cagliari (1998), compreendemos que as cartilhas consideram que as palavras são formadas por sílabas, essas por letras, uma frase por um grupo de palavras e um texto por um conjunto de frases. Essa concepção referente à linguagem confunde os alunos, pois, para eles, a linguagem é um todo e com organização diferente da apresentada pela escola.

A cartilha ainda “ignora a realidade lingüística da sociedade” (CAGLIARI, 1998, p. 83), já que apresenta uma fala baseada em um modelo apresentado pelo professor, sem levar em consideração o dialeto padrão do aluno:

A criança que entra na escola pode, certamente, levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade (CAGLIARI, 1998, p. 20).

Outro problema, apresentado pelas cartilhas, é a utilização reiterada da silabação a todo o instante, fazendo com que a criança pense que é preciso ler sílaba por sílaba, o que descaracteriza a fala natural durante a leitura.

Embora as cartilhas ainda sejam usadas por muitos professores, nos últimos tempos vem ocorrendo uma mudança nos conceitos de alfabetização. De acordo com Soares (2003), começa a surgir um reconhecimento de que alfabetizar não é somente ensinar a ler e escrever, mas desenvolver o uso social da leitura e da escrita, fazendo, assim, surgir o termo letramento.

Soares (1999), explica-nos que a palavra letramento, recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas, surgiu na segunda metade dos anos 80 e, por esse motivo, não é possível encontrá-la, ainda, nos dicionários, apenas a palavra letrado se faz presente nos mesmos.

Ao pesquisar sua origem, Soares (1999, p. 17-18), explicita que a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo “cy” que indica condição ou estado, por isso,

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ser, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

Conforme Soares (2003), a diferença existente entre alfabetização e letramento é que alfabetizar é aprender a ler e a escrever e, ser letrado é não apenas saber ler e escrever, mas exercer as práticas sociais que usam a escrita.

Dessa forma, torna-se letrado aquele indivíduo que não sabe apenas ler um jornal, uma revista, um livro, mas aquele que sabe interpretar o que lê. Letrado é aquele sujeito que não encontra dificuldades em expressar suas idéias por escrito, redigindo um bilhete ou uma carta, e que faz uso da leitura e da escrita em sua vida cotidiana. Soares (2003, p. 26), para melhor explicar seu conceito de letramento, apresenta a seguinte poesia:

*O que é letramento?  
 Letramento não é um gancho  
 em que se pendura cada som enunciado,  
 não é treinamento repetitivo  
 de uma habilidade, nem um martelo  
 quebrando blocos de gramática.  
 Letramento é diversão.  
 é leitura à luz de vela  
 ou lá fora, à luz do sol.  
 São notícias sobre o presidente,  
 o tempo, os artistas da TV  
 e mesmo Mônica e Cebolinha  
 nos jornais de domingo.  
 É uma receita de biscoito,  
 uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
 um bilhete de amor,  
 telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.  
 É viajar para países desconhecidos,  
 sem deixar sua cama  
 é rir e chorar  
 com personagens, heróis e grandes amigos.  
 É um Atlas do mundo,  
 sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
 manuais, instruções, guias,  
 ou orientações em bula de remédios,  
 para que você não fique perdido.*

#### **4.7 POSICIONAMENTO DOS ALUNOS E PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS CASTIGOS E ÀS RECOMPENSAS**

O uso dos castigos e recompensas está estreitamente vinculado à construção da autonomia moral e intelectual da criança.

Freire (2000), em uma carta pedagógica endereçada a pais, mães e professores, aborda a discussão referente à construção da moral. O autor afirma que é fundamental esclarecer os limites reguladores da vontade para as crianças as quais devem ser estimuladas por educadores ou pais, à necessidade de autonomia ou afirmação.

[...] a vontade só se autentica na ação dos sujeitos que assumem seus limites. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É vontade ilícita dos “donos do mundo” que egoísta e arbitrários, só se vêem a si mesmos (FREIRE, 2000, p. 34).

Ele destaca, ainda, a importância da demonstração de afeto e a considera necessária e fundamental. Alerta, além disso, que esse afeto não deve ser entendido como uma demonstração de arrependimento, mas como uma forma de exercitar a liberdade da criança e, conseqüentemente, a sua autonomia. “Um não que atende ao gosto de meu arbítrio. Não posso dizer não ao meu filho por tudo ou por nada, devo ser coerente ao dizer não como ao estimular o filho com o sim” (FREIRE, 2000, p. 37).

Para Freire (2000), o relevante não é a criança imitar os adultos, mas refletir sobre suas marcas e dar sentido à sua presença no mundo. É necessário, acima de tudo, o testemunho da coerência entre a teoria e a prática, educando numa perspectiva de ética e de democracia.

Para Piaget (1994), os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais, tais como a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação... A criança constrói seus valores, princípios e normas sociais a partir do convívio diário, desde seus primeiros dias de vida, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas confrontados e, também, com os experimentos, com as suas próprias ações.

Ao relacionarmos os valores às normas sociais, faz-se necessária a existência de regras que visem à garantia da harmonia no convívio social, mas, para Piaget (1994), o importante não são as normas em si nem os valores de cada pessoa, mas o seu seguimento. Para o autor, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no princípio inerente de cada ação, ou seja, no porquê elas são obedecidas:

“toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 11).

A consciência moral e a intelectual não são pré-formadas ao nascer, elaboram-se através de uma estreita conexão com o meio social. Os estudos realizados por Piaget (1994), indicam a existência de um processo de construção da moralidade em “estágios” universais e organiza-se hierarquicamente. Rangel (1992), apresenta uma correspondência entre os estágios de desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral.

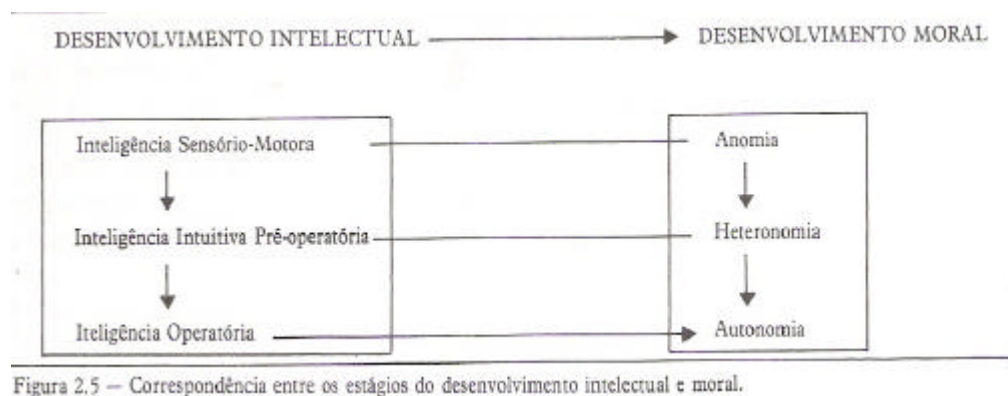


Figura 25: Correspondência entre os estágios do desenvolvimento intelectual e moral, apresentados por Rangel (1992).

Piaget (1994), considera três estágios de julgamento moral nas crianças:

O primeiro denomina-se de anomia ou pré-moralidade, momento em que a criança carece de sentido da obrigação às regras sociais ou normas, sua conduta é anárquica, não existe noção do certo ou do errado e, no ponto de vista da conduta social, não consegue obedecer a regras. O sentimento forte desenvolvido na sua relação com seus tutores é o afeto, sentimento necessário à constituição do respeito.

O próximo estágio é o chamado heteronomia ou o realismo moral. Nesse período, há a relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade. Nesse estágio, mesclam-se, no sujeito, dois sentimentos: o de afeto e, simultaneamente, o de medo das reações dos adultos em relação a suas “desobediências”. Piaget destaca, ainda, que um sentimento sem o outro não gera respeito unilateral,

característico das relações heterônomas desse nível. Essa idéia é ilustrada por Rangel (1992), de duas maneiras. Inicialmente, apresenta o processo do respeito unilateral. (Figura 26)

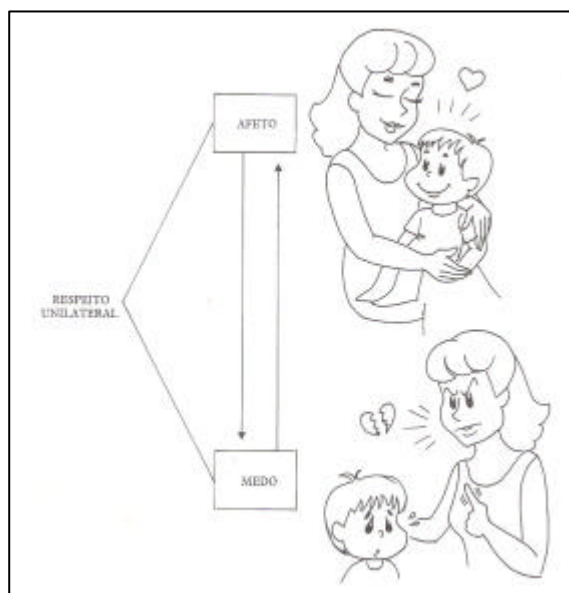


Figura 26: Ilustração, apresentada por Rangel (1992), representa a origem do sentimento de respeito da criança pelo adulto.

E, posteriormente, apresenta a moral heterônoma, quando o indivíduo é “governado” por outro (Figura 27).

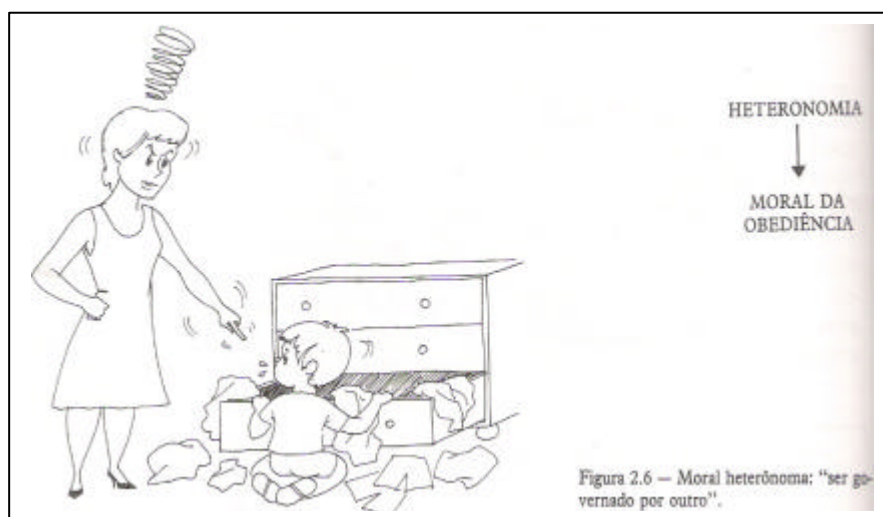


Figura 27: Ilustração, apresentada por Rangel (1992), representando a heteronomia.

O terceiro estágio, a autonomia moral, é caracterizado por um novo sentido às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação está fundamentado nas relações de trocas mútuas, na reciprocidade. Só é possível a existência de respeito mútuo a partir do exercício das cooperações, na convivência em grupo e no desenvolvimento do pensamento operatório concreto, isto é, quando a criança conquista a capacidade “operar” junto com o outro, quando constrói e coordena relações a partir das descentralizações e da vivência das leis de reciprocidade. Rangel (1992), ilustra as características dessa etapa.

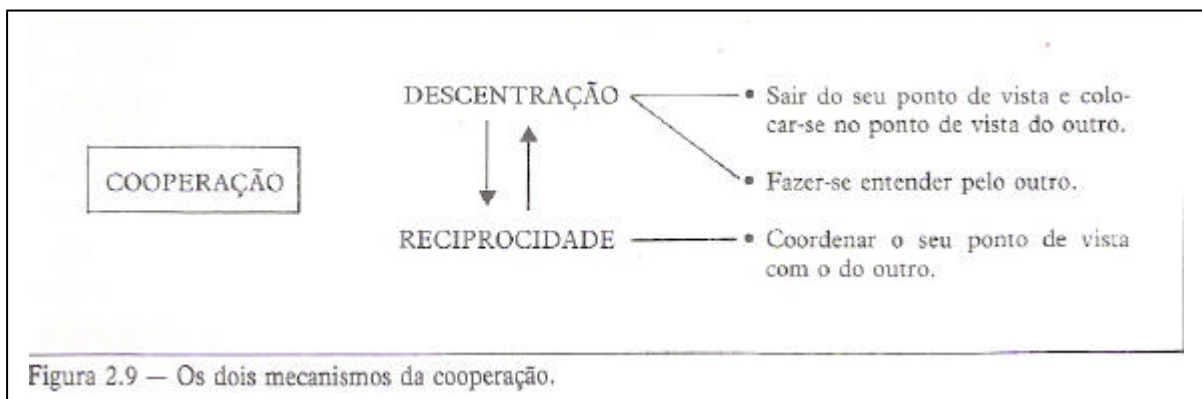


Figura 28: Os mecanismos da cooperação, representados por Rangel (1992).

Piaget (1980, p. 67), em relação ao respeito mútuo e à reciprocidade, afirma que

o respeito mútuo é também, por sua vez, fonte de obrigações, mas origina um novo tipo de obrigações que não mais impõem propriamente regras pré-estabelecidas: o próprio método propicia a sua elaboração. Ora, esse método nada mais é que a reciprocidade, entendida não como um perfeito regulamento para avaliação, mas como uma mútua coordenação dos pontos de vista e das ações.

Cabe ressaltar que autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer. Significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir e agir da melhor maneira. Ao contrário, o indivíduo que é moralmente autônomo segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros, além de si. Dessa forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade, mas no próprio indivíduo. De acordo com La Taille (2001, p. 16),

a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.

Na perspectiva heteronomia, a obediência ao valor não se mantém, pois depende de fatores exteriores. Em alguns contextos, a pessoa segue determinados valores e em outros, não mais. Constatou-se que, se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, tende a desaparecer ou se modificar, quando aquelas também se modificarem. Menin (1996), considera a moralidade como algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação. A moralidade implica refletir o porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que, simplesmente, obedecê-las. A compreensão do respectivo aspecto é de suma importância aos educadores, porque é preciso considerar que, se os valores morais não estiverem bem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão preparadas para seguir as regras, especialmente na ausência de uma autoridade.

Em suma, no ser humano, coabitam as duas morais, a autônoma e a heterônoma, predominando uma ou outra. O ambiente coercitivo ou autocrático, em que prepondera a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral, engendram a heteronomia. O cooperativo ou democrático, em que a autoridade do adulto é minimizada, com o predomínio das relações de respeito mútuo e reciprocidade, promove a autonomia. Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acaba prevalecendo uma ou outra influência.

Piaget (1980), acredita que, inúmeras vezes, somos obrigados, pelas circunstâncias, a exercer nosso poder de adulto frente às atitudes das crianças; porém, se usarmos sanções do tipo "expiatórias", não estaremos ajudando a criança a construir sua autonomia intelectual e moral. O autor sugere que, diante dos conflitos surgidos na dinâmica das relações interpessoais que exigem a intervenção do adulto, este utilize, sempre que possível, as sanções de reciprocidade em substituição às expiatórias.

Kamii (1984, p. 108), em seus estudos sobre o processo da construção do número pela criança, refere que:



As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de conduta através da coordenação de pontos de vista.



Figura 2.13 — A colaboração do adulto e a participação da criança no reparo aos danos causados.

Figura 29: Representação da sanção de reciprocidade, apresentada por Rangel (1992).

Kamii (1984), diz, ainda, que a punição reforça a heteronomia da criança e impede que desenvolva sua autonomia. Embora as recompensas sejam melhores do que a punição, elas também reforçam a heteronomia infantil. Afirma, além disso, que os adultos exercem poder sobre a criança, usando recompensas e castigos e são, precisamente, essas sanções que mantêm a criança obediente e heterônoma. Se quisermos que a criança desenvolva sua autonomia moral, devemos reduzir o poder adulto, abstendo-nos de usar castigos e encorajando-a a construir por si mesma seus próprios valores morais.

Com a finalidade de problematizar as atitudes e os comportamentos das professoras referente à utilização dos castigos ou das recompensas, potencializadores ou não do processo de exclusão na sala de aula, e identificar como cada uma das educadoras lida com seus alunos em relação à respectiva questão, fizemos o seguinte questionamento: Quando o aluno não consegue fazer as tarefas em sala de aula, como você procede?

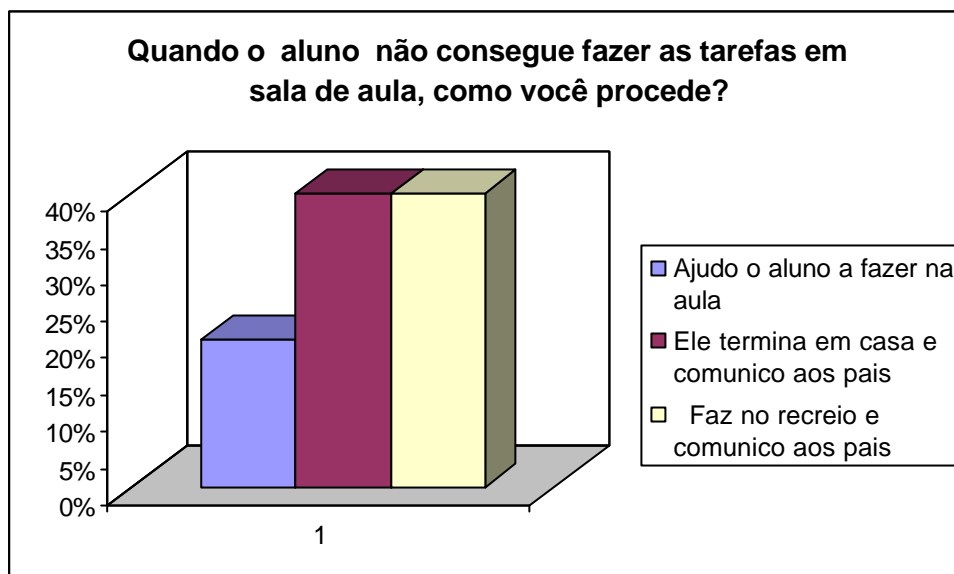


Gráfico 14: Resposta das professoras à seguinte questão: Quando o aluno não consegue fazer as tarefas em sala de aula, como você procede?

Para 40% das professoras participantes da pesquisa, a não-realização das tarefas é motivo para tirar o recreio do aluno, ou seja, para deixá-lo, no horário do recreio, concluindo o trabalho. Além disso, o aluno deverá levar para casa um comunicado, por escrito, aos pais ou responsáveis para que saibam o motivo da punição. Em alguns casos, dependendo da dificuldade na aprendizagem, a professora auxilia o aluno, mas, se for por indisciplina, o aluno deve permanecer na sala até a conclusão da tarefa e levar por escrito um bilhete aos pais, informando-os o motivo da não-conclusão. Conforme revela o depoimento da professora A, “*Geralmente o aluno precisa concluir na hora do recreio (mas não ocupa todo o tempo do recreio) não concluídas as atividades, termina em casa, mas vai uma observação para os pais (o motivo por não tê-las concluídas)*”. Já, a professora N, quando diz: “*Depende do motivo que o levou a não conseguir fazer as tarefas propostas. Se foi por dificuldade de aprendizagem, procuro auxiliá-lo, mas se for por conversa e indisciplina e isso se der antes do recreio, não deixo sair sem terminar a tarefa. Se for após, escrevo no caderno o motivo da não-conclusão da tarefa para que os pais ou responsáveis saibam o motivo*”.

Em relação à atitude das professoras, Abramowicz (1997), afirma:

A escola considera desviantes aqueles alunos que apresentam insuficiente desempenho, comportamento inadequado, incapacidade em falar e compreender a língua padrão e até mesmo aqueles que não realizam as tarefas escolares (os temas, por exemplo). Por tais condutas os alunos devem ser punidos, disciplinados, ou pela

submissão a mecanismos de disciplinamento ou pela ameaça de reprovação (ABRAMOWICZ, 1997, p. 43).

Na maioria das vezes, a relação professor/aluno torna-se uma constante provação de poder, ora é o professor que emprega sua autoridade para deixar claro quem manda e que já fez tudo o que estava a seu alcance e o sucesso na aprendizagem só depende da criança, ora é a criança que se mostra desmotivada diante do que lhe é proposto.

A escola, segundo Moreira (apud SUDBRACK, 1997, p. 108-109), reforça a relação de poder, exercida por alguns professores, e a descreve da seguinte forma:

O professor sabe, o aluno não. O professor fala, o aluno escuta. O professor manda, o aluno obedece. Quem avalia é o professor, não o aluno. O professor competente é o que exige muito e reprova muita gente. O aluno negro, pobre, sujo e feio dificilmente pode ser inteligente. A culpa é do ambiente familiar do aluno. Com alguns alunos, não adianta mesmo perder tempo. O aluno fala errado, o professor fala certo. A cultura do aluno é inferior, a da escola é superior.

Existe, dentre as professoras pesquisadas, um grupo (60%), com um outro olhar, diferente do mencionado acima, para a não-realização das tarefas. 40% delas defendem a atitude de determinar ao aluno que termine a tarefa em casa e comunicam aos pais. Caso essa atitude não resolva os problemas, encaminham para orientadora ou supervisora. A professora B refere essas atitudes, quando afirma que *“Ele termina em casa e comunico aos pais”*. Da mesma forma, a professora J: *“Converso com ele e mando um bilhete aos pais. Se não resolver, encaminho para orientadora e supervisora”*.

Constatamos, pela atitude das educadoras, uma preocupação com a “educação do presente” a qual resolve momentaneamente o “problema” da escola ou da família. Se não quisermos que a criança respeite as regras somente pelo medo da punição, isto é, cumpra as normas para não ficar sem recreio, ou para não ficar “pensando”, ou para não “ir à diretoria”, ou, ainda, por medo dos pais vir a saber, não é recomendável utilizar tais mecanismos. Se de fato desejamos que a criança respeite as regras da escola, porque elas são necessárias, ou pelo menos deveriam ser, para organizar os trabalhos, para ter relações harmoniosas, porque nos valem de procedimentos como castigos, ausência de amor ou ameaças, quando a criança não obedece às normas preestabelecidas? Percebe-se, na educação infantil, uma incoerência

entre o que os adultos gostariam de ensinar e o que realmente ensinam, por meio de suas condutas, das respostas dadas diante das situações cotidianas.

Somente 20% das educadoras afirmam que, nas situações da não-realização das tarefas, ajudam seus alunos a fazê-las, através de um atendimento individualizado e/ ou oferecem atividades diferenciadas. Essa postura aparece na fala da professora C: “*Geralmente ajudo a fazer*”. e, no depoimento da professora E “*Faço atendimento individualizado e atividades diferenciadas.*”

O procedimento dessas professoras é de quem está comprometido com a aprendizagem do seu aluno. Ao se dispor a atendê-los, individualmente, estão demonstrando respeito ao seu tempo e à sua maneira de aprender. Conforme Almeida (2000, p. 50):

Para que a educação conduza ao crescimento, é necessário que as experiências tenham significado educativo e motivem os alunos pra o prazer de aprender. Nesse sentido, cabe ao professor compreender o processo de aprendizagem dos alunos e respeitar a direção de suas experiências. A educação deve se desenvolver segundo os princípios da contínua conexão entre si

Com o objetivo de conhecer as conseqüências dos castigos e das recompensas que as professoras utilizam em sua sala de aula em crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, formulamos a seguinte pergunta aos respectivos educandos: Quando você não consegue fazer as tarefas em sala de aula, o que a professora faz com você?

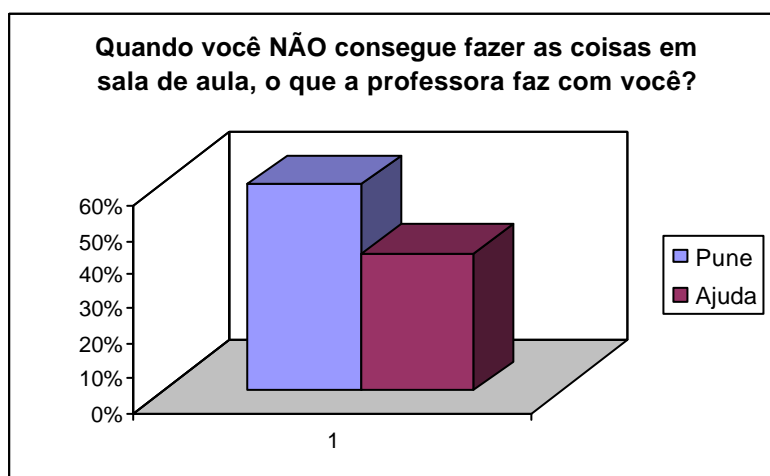


Gráfico 15: Resposta dos alunos à seguinte questão: Quando você Não consegue fazer as tarefas em sala de aula, o que a professora faz com você?

Para 60% das crianças pesquisadas, a professora pune seus alunos quando não conseguem realizar as atividades propostas por elas. Dizem que as professoras conversam, só xinga e, às vezes, deixa-os de castigo, sem recreio. Uma delas aproveita a oportunidade para relatar que, quando ia à creche, o castigo era ficar ajoelhado de frente para a parede, mas agora, no Ensino Fundamental, a professora manda ir para diretora e xinga. Afirmam também que há educadoras que colocam I (Insuficiente) no trabalho, quando não realizam a tarefa. Essa idéia aparece nas falas dos alunos A1: “*Só xinga.*”, A2: “*Me deixa de castigo. Fico sem recreio.*”, C1: “*Conversa e às vezes deixa de castigo.*”, B1: “*Quando ia na creche o castigo era ficar ajoelhado de frente para a parede, e aqui na escola a professora manda ir para diretora ela xinga todos.*”, bem como nas falas dos alunos F1: “*Ela bota um I, quando não faz nada e também fica braba e xinga.*” e F2: “*Fico sem recreio.*”

Para Gordon (1985), as punições, assim como as recompensas, utilizadas pelas professoras pesquisadas, mesmo que disfarçadas, “funcionam”, não há dúvidas. Todavia, o uso de autoridade, pelo adulto, deixa conseqüências negativas em longo prazo, como o cálculo de risco, o agir interessado, a revolta, utilização da mentira, entre outros. Essas educadoras parecem desconhecer que, ao forçar uma criança a fazer algo com o uso de poder ou da força de sua autoridade, estão negando a ela a oportunidade de desenvolver a autodisciplina e a responsabilidade.

Segundo 40% das crianças pesquisadas, suas professoras auxiliam-nas e explicam o conteúdo, quando não conseguem realizar as tarefas. Averiguamos essas idéias, na fala dos alunos, C2, D1, H1 e J1, respectivamente “*A professora ajuda.*”, “*Ela manda fazer e me ajuda na mesa dela.*”, “*Ajuda a gente.*”, e “*Ela me explica.*”

A idéia presente na fala desses alunos é que a professora respeita o ritmo de cada aluno, auxilia-os, quando não conseguem realizar as tarefas. Essa prática é bastante interessante, pois a professora interage com o trabalho do aluno, até chegar a um nível satisfatório. O aluno entrega a atividade ao professor que a analisa, faz inferências e o aluno a reorganiza, dessa forma há uma mudança na relação.

Numa sala de aula, o grupo de alunos é bastante heterogêneo e tem diferentes maneiras e tempos para aprenderem. Movidos por essas idéias, perguntei às professoras

pesquisadas: Quando o aluno consegue realizar todas as tarefas em sala de aula, como você procede?

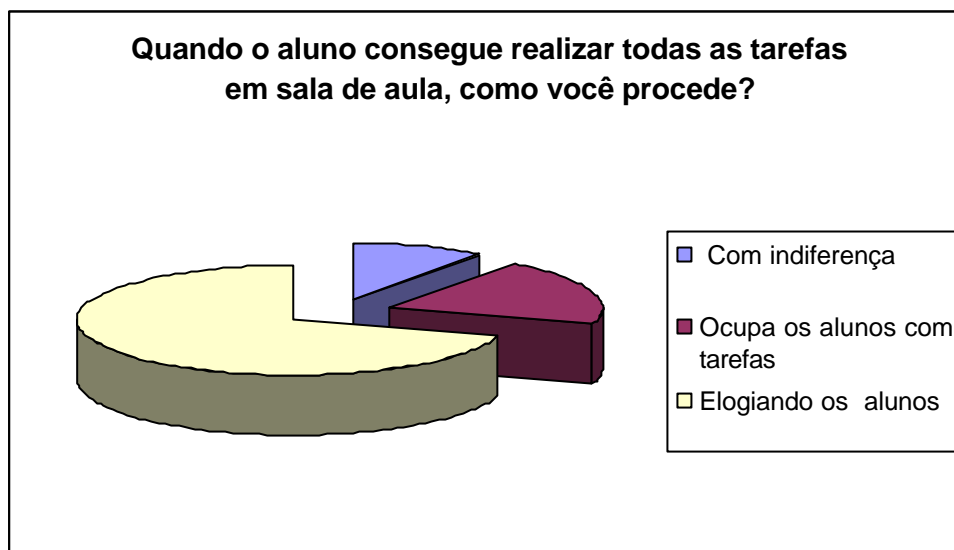


Gráfico 16: Resposta das professoras à seguinte questão: Quando o aluno consegue realizar todas as tarefas em sala de aula, como você procede?

Ocupa os alunos com outras tarefas 20% das professoras. Isso acontece segundo as professoras A e B: *“Para não atrapalhar o andamento da aula, deve ocupar-se com atividades, leituras ou jogos que estão expostos no “cantinho da apreciação.”* e, *“Cada aluno quando termina ganha uma tarefa extra ou lê os livros disponíveis.”*

Em suas falas, afirmam que não querem o andamento das aulas atrapalhado. Assim que os alunos concluem as tarefas, devem ocupar-se com atividades denominadas de “tarefa extra”, tais como: jogos, leitura de livros.

Outras professoras, mais precisamente 70% das pesquisadas, afirmam que, nas situações em que o aluno conclui a tarefa solicitada, ele é constantemente motivado por elogios orais e ou escritos. Essas idéias são identificadas nas seguintes falas: *“Elogiando-o por escrito e verbalmente.”*, diz a professora F, ou, conforme a professora L, *“Eles são continuamente motivados, e parabenizados pelo seu crescimento.”* (Professora I)

A fala da professora R resume a idéia de 10% das professoras questionadas, ou seja, as alfabetizadoras procedem da mesma maneira, tanto com os alunos que concluíram a tarefa,

quanto com aqueles que não finalizaram os exercícios, isto é, encaminham mais tarefas, pois não querem que os alunos fiquem sem fazer atividades (não fiquem parados). Conforme a professora R., *“Procedo da mesma maneira como aqueles que não conseguiram. Encaminho outras atividades, para que não fiquem parados.”*

Em muitos momentos de observações em sala de aula, quando o aluno não realiza, corretamente, as atividades propostas, percebi nas professoras a postura da repreensão. Com o objetivo de identificar qual a postura das respectivas educadoras no momento em que o aluno realiza as atividades propostas, fiz a seguinte pergunta aos alunos: Quando você consegue fazer as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você? Segundo as crianças entrevistadas, quando conseguem fazer as atividades, em sala de aula, a professora costuma elogiá-los oralmente ou por escrito. Um aluno revela: “eu sou um aluno nota dez, a professora dá parabéns e, quando corrige, dá estrelinhas, figurinhas e notas boas.” Outros mencionam, também, que uma das educadoras adota uma convenção para expressar sua avaliação em relação aos trabalhos realizados pelo aluno: letra ruim, uma estrela; letra regular, duas estrelas e, letra boa, três estrelas. Referem também que quando o aluno não faz o tema, a professora coloca a figura de um cachorrinho chorando.

Conforme Matuí (1988), a prática de a professora corrigir e colar estrelinhas no caderno das crianças caracteriza uma prática positivista e tecnicista. A teoria de aprendizagem S-R (estímulo-resposta), vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos os quais devem ser acumulados na mente através de associações. Nessa teoria, há uma ênfase na atribuição de notas e na classificação do desempenho, e o mais importante é o produto.

Uma das práticas que tradicionalmente tem acompanhado a escola é o castigo. Isso porque o professor parte da idéia de que o aluno erra, na maioria das vezes, porque não sabe e, não sabendo, é porque não prestou atenção à explicação dada ou porque a conduta do aluno, em alguns momentos, não corresponde a um determinado padrão preestabelecido pela escola, daí a justificativa da punição. Para saber como lidam as professoras nessas situações, fiz o seguinte questionamento: Existem castigos em aula?

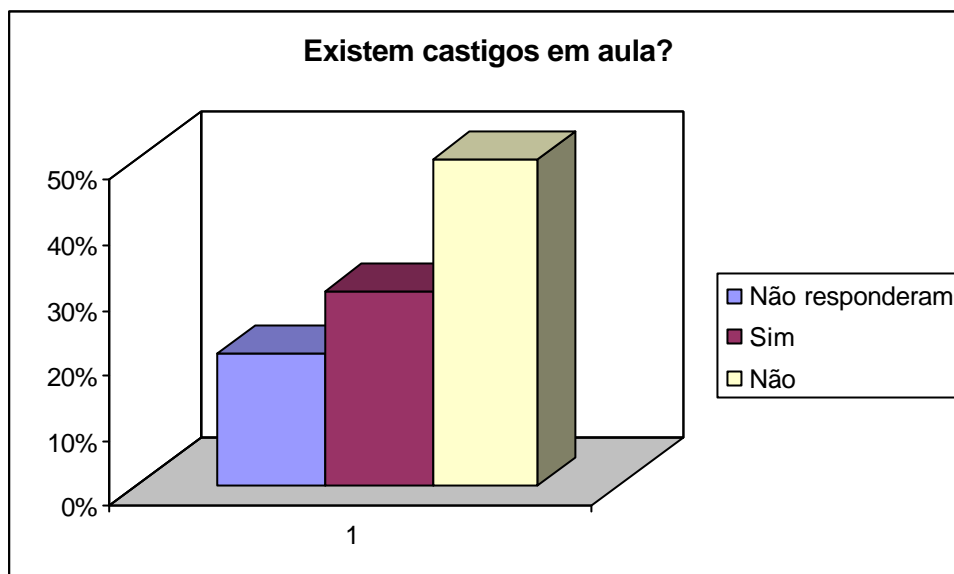


Gráfico 17: Resposta das professoras à seguinte questão: Existem castigos em aula?

Para 30% das entrevistadas, os castigos estão presentes em sua prática. Justifica-se, segundo elas, por questão de justiça com os alunos que fazem as coisas certas. As professoras K e I, expressam esse pensamento: “*Sim, por uma questão de justiça pelo outro que não fez as coisas erradas. Ficam sem recreio.*”, e “*Às vezes uso castigo. Os alunos ficam sem recreio e sem jogar bola*”.

Para Luckesi (1999), essas atitudes conduzem à percepção de que o entendimento e a prática do castigo decorrem de uma visão culposa dos atos humanos. Ou seja, a culpa está na raiz do castigo. No caso da escola, esse senso caminha pela seguinte seqüência: um aluno manifesta uma conduta não-aprendida e por isso, segundo o senso comum, é culpado; portanto, deve ser castigado de alguma forma, a fim de que adquira e direcione seus atos na perspectiva da conduta considerada adequada.

Dessa forma, o erro é sempre fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa que, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada. Essa é uma compreensão e uma forma de agir que configuram nosso modo cotidiano de ser. Segundo Luckesi (1999), uma das conseqüências dos erros reiterados é o fracasso escolar que contribui, muitas vezes, em função de uma imobilização do educando, para o surgimento da autopunição, desaparecendo a autonomia necessária para *o desejo de saber e a decisão de aprender*, conforme nos adverte PERRENOUD (2000).



É preciso, antes de mais nada, observar para, depois, julgar. Nossa prática, entretanto, tem sido inversa: primeiro colocamos a barreira do julgamento e só depois, tentamos observar os fatos. Nesse caso, a observação fica "borrada" pelo julgamento. Certamente, não é fácil observar primeiro para depois julgar, mas é preciso aprender essa conduta, se quisermos usar o erro como fonte de virtude, ou seja, de crescimento.

A inexistência da prática de castigar os alunos em sala de aula é relatada por 50% das professoras. Sendo assim, percebe-se que “castigar” é uma prática que está, ainda, presente em algumas escolas. E é um tema muito delicado de ser tratado, talvez, por isso, 20 % das entrevistadas não tenham respondido a esse questionamento.

Para que pudesse identificar o olhar dos alunos em relação às atitudes punitivas de suas professoras, fizemos os seguintes questionamentos: Existem castigos em aula? Quais são? Por que os castigos ocorrem?

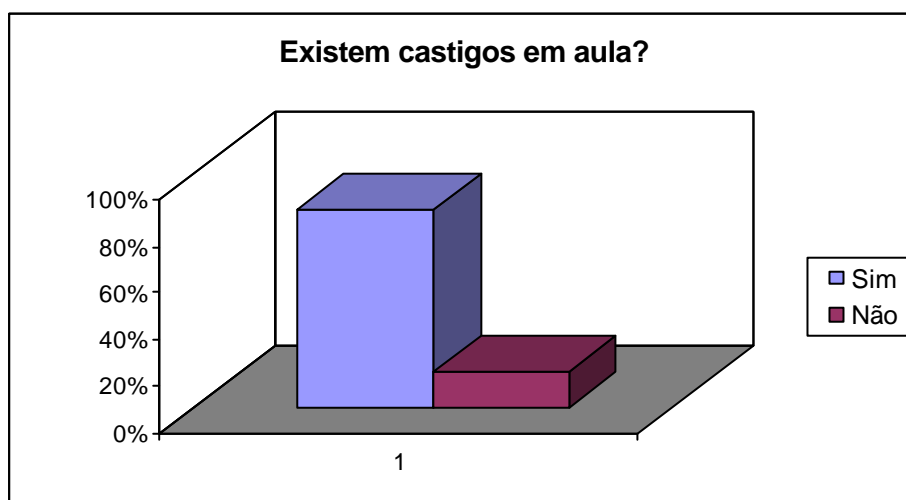


Gráfico 18: Resposta dos alunos à seguinte questão: Existem castigos em aula?

Afirmam que suas educadoras não colocam ninguém de castigo 15% das crianças.

Algumas delas não entendem algumas atitudes das professoras, tais como: tirar recreio, ir para secretaria, como punição, conforme se observa nas repostas dos alunos E1: *“Não. A prô não dá castigo pra ninguém. Ela não bota ninguém de castigo. Ela só anota o nome de quem incomoda pra mostrar pra mãe e pro pai depois e também deixa sem recreio.*

”, F1: “*Não. Ela só tira o recreio.* ”, T1: “*Tem gente que vai para a secretaria, eu nunca fui.* ”, e do aluno T2: “*Só quando um amigo não se comporta.* ”

Quando as crianças afirmam que não há castigo para ninguém e mencionam que a professora anota o nome de quem incomoda para mostrar aos pais, manda o aluno para a secretaria e tira o recreio, entende-se que eles, ainda, consideram o castigo como de caráter físico. À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, embora não desprovidos de violência. Luckesi (1999, p. 48), a esse respeito afirma que: “As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis”.

85% dos alunos entrevistados referem à existência de castigos em sua sala de aula. As punições aparecem em atitudes como: ficar sem recreio, ser impedido de participar das aulas de Educação Física. Nas palavras dos alunos G2 e A1: “*A professora dá xingão, deixa sem recreio, sem educação física, coloca sentado no banco sem poder brincar.* ”, aluno G1 e, “*Si, a professora dá castigo.* ”aluna A1.

As atitudes dessas educadoras são punitivas, pois impedem a criança de participar de atividades lúdicas, atividades prazerosas. Piaget (1994, p. 108) diz a esse respeito que: “Se quisermos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstando-as de usar recompensas e castigos encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais”.

Quando questionados sobre quais os castigos utilizados pelas professoras, as crianças citaram: ficar sem recreio, registrar o nome no caderno, mandar para a direção e “colocar para pensar”no canto da sala.

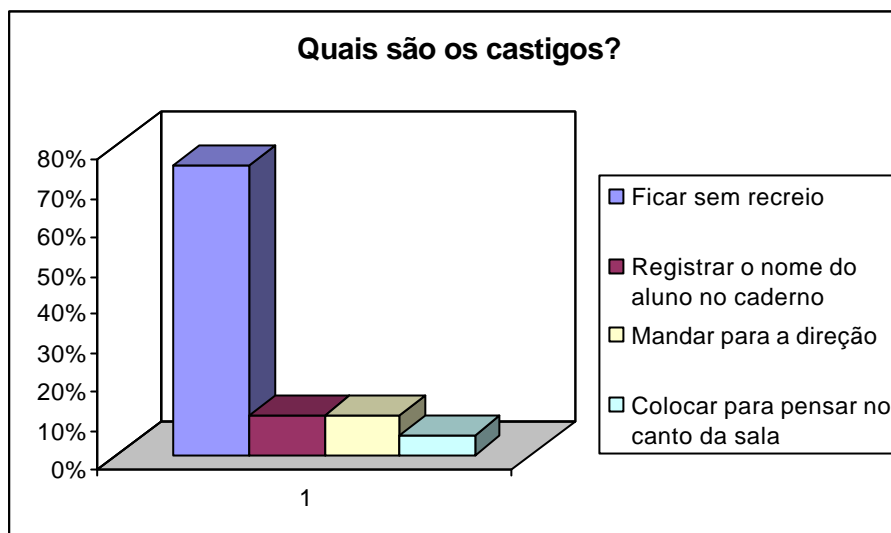


Gráfico 19: Resposta dos alunos à seguinte questão: Quais são os castigos?

75 % dos entrevistados referem que os professores costumam tirar o recreio dos seus alunos como forma de castigá-los: *“Ficar sem recreio.”*, conforme o aluno A1., e *“Ficar sem recreio e sem ir no parquinho”.*, aluno B2.

Já, 10% das crianças afirmam que, como castigo, suas professoras registram o nome dos perturbadores no caderninho. Conforme as falas dos alunos D1 e E1: *“Tem que assinar o livro preto.”*, e, *“A professora anota os nomes no caderninho..”*

Outros 10 %, dos entrevistados, dizem que a professora, como castigo, dá “xingão”, colocando-os para pensar “no canto da sala”. O aluno G2 revela “ A professora **coloca sentado no banco sem poder brincar.** ”, da mesma maneira comenta o aluno R2 “A professora diz: *Vai pensar no canto.* ”

Os castigos, aqui mencionados, são punições que privam o aluno de movimento, do brincar, necessidades básicas das crianças nessa faixa etária, 7 anos. Além disso, a atitude de mandar pensar passa a mensagem de que pensar é coisa ruim, sinônimo de castigo.

Constatamos que os castigos, de acordo com as respostas das educadoras e das observações que realizamos, não desapareceram da escola mas vem assumindo outras formas, incluindo-se a versão próxima do que Bordieu classificou como *violência simbólica*, gerando, nos alunos, ansiedade, medo e tensão provocadas pelo professor ou professora, cuja

curiosidade se limita a descobrir aqueles e aquelas que não sabem, que não aprenderam, para uma exposição pública; reter alunos em sala de aula durante o recreio; suspender o lanche; realizar mais tarefas que as de costume; ameaçar de castigos; ridicularizar no coletivo; ameaçar de reprovação; fazer teste “relâmpago”.

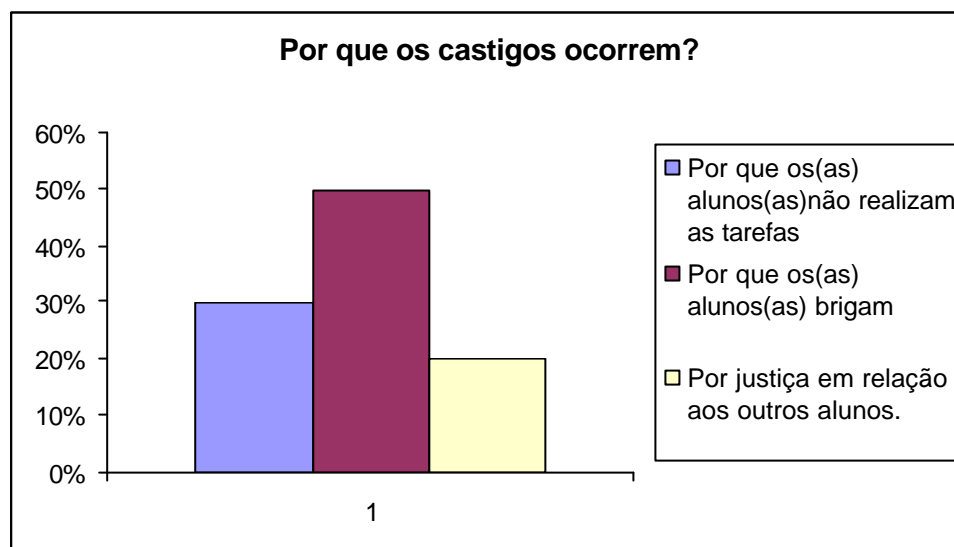


Gráfico 20: Resposta das professoras à seguinte questão: Porque os castigos ocorrem?

Para as professoras entrevistadas, o castigo está presente em suas salas de aula, quando o aluno: briga, não realiza as tarefas e por questão de justiça em relação aos outros. Como destacam as professoras B., “Ocorrem quando algum **aluno briga** em sala de aula. ” I: “Porque **não realizam tarefas** e ficam brincando na aula. ”, e K: “Uma **questão de justiça** com o outro que **não faz as coisas erradas.** ”

Em relação à prática do castigo como forma de punição dos erros cometidos pelos alunos, Luckesi (1999, p. 58) afirma que:

[...] o erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro, no caso da escola, o professor, discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para avanço.

De acordo com o gráfico 20, os motivos da existência do castigo em sala de aula são distintos: 50% referem-se às brigas com os colegas e, 30% à não-realização das tarefas pelos alunos por estarem brincando e 20% por justiça em relação aos outros alunos.

As crianças, por sua vez, revelam que as professoras fazem uso do castigo pelos seguintes motivos: a não-realização das tarefas, a briga entre alunos, a “bagunça” em sala de aula e o não uso do uniforme. (Gráfico 21)

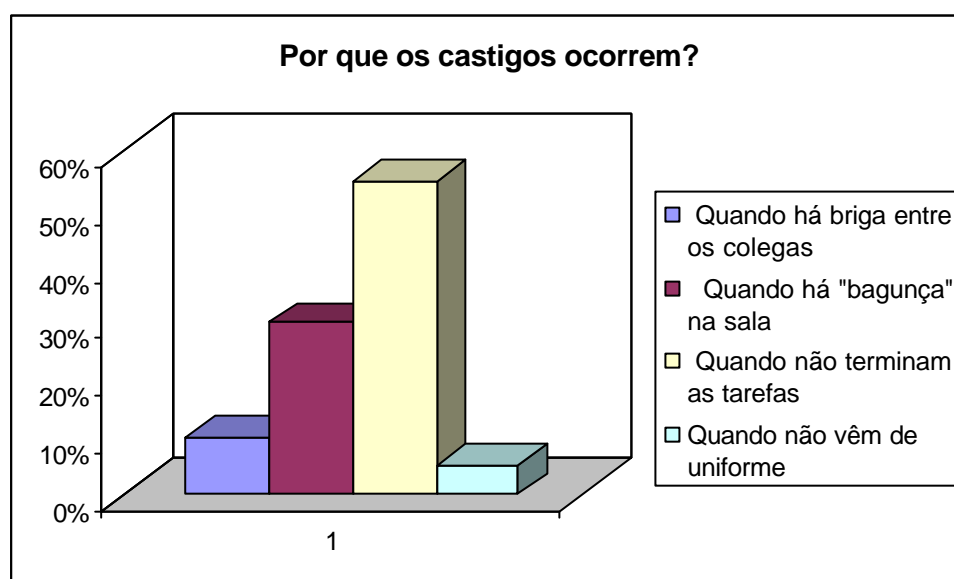


Gráfico 21: Resposta dos alunos para seguinte questão: Por que os castigos ocorrem?

Para 60% dos alunos entrevistados, o motivo pelo qual as professoras aplicam castigos é devido às brigas entre os colegas. O aluno A2 diz: *“Porque a gente briga sempre, aí a gente tem que ficar sem o recreio.”*

Segundo 30% das crianças, o castigo existe em sala, porque os alunos “bagunçam”, não copiam e brigam. Conforme fala de um aluno: *“Quando eles bagunçam, a professora dá castigo”*.

Já, 5% dos alunos referem a existência dos castigos em sala para as crianças que não realizam as atividades propostas pelas professoras. O aluno A1 comenta: *“Porque eles não terminaram de fazer os trabalhos, tem castigo.”*, e o aluno I2: *“A professora dá castigo quando alguém não termina o trabalho.”*, assim como o aluno E1: *“Quando eles não copiam, tem castigo.”*

Para os outros 5% dos entrevistados, no entanto, o fato de os alunos não usarem o uniforme, de caráter obrigatório na escola, também é motivo para os alunos ficarem de castigo. Como diz o aluno E2: “*Fica de castigo também quem vem sem uniforme.*”

Segundo Luckesi, os castigos não desapareceram da escola, apenas se manifestam de outras maneiras: não mais atingem o corpo físico do aluno, mas sua personalidade. Para Luckesi (1999, p. 58):

A questão do erro, da culpa e do castigo na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem. Esta, à medida que se foi desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para a decisão de castigo. De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se tem, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz.

#### **4.8 A CONVERSA NO OLHAR DAS PROFESSORAS E DOS ALUNOS**

A conversa como instrumento de troca entre os seres humanos é fundamental para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia do sujeito.

Vygotsky (1989, p. 114) sustenta que “a inteligência é constituída a partir das relações recíprocas do homem com o meio, sendo este revestido de significados culturais que são aprendidos com a participação dos mediadores”. Segundo o autor, o sujeito é visto como um ser ativo que, agindo sobre os objetos de conhecimento, no seu meio, interage socialmente e sofre as influências do mesmo, ao mesmo tempo em que interioriza vários conhecimentos a partir da ação.

Concebendo a escola como um lugar onde ocorrem a apropriação e a sistematização do conhecimento e onde a aprendizagem deve estar presente, podemos afirmar que a sala de aula é um laboratório, no qual o processo discursivo ocorre por negociações e conflitos perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente.

Buscando examinar os padrões de interação entre os alunos estimulados, ou não, pelas professoras, encaminhei o instrumento de pesquisa, para a reflexão das professoras os seguintes questionamentos: Você permite que seus alunos conversem em sala de aula? Quando? Sobre o quê? Como procede quando seus alunos conversam fora do momento combinado? Você permite que um colega ajude o outro nas tarefas da escola? Por quê? Como?

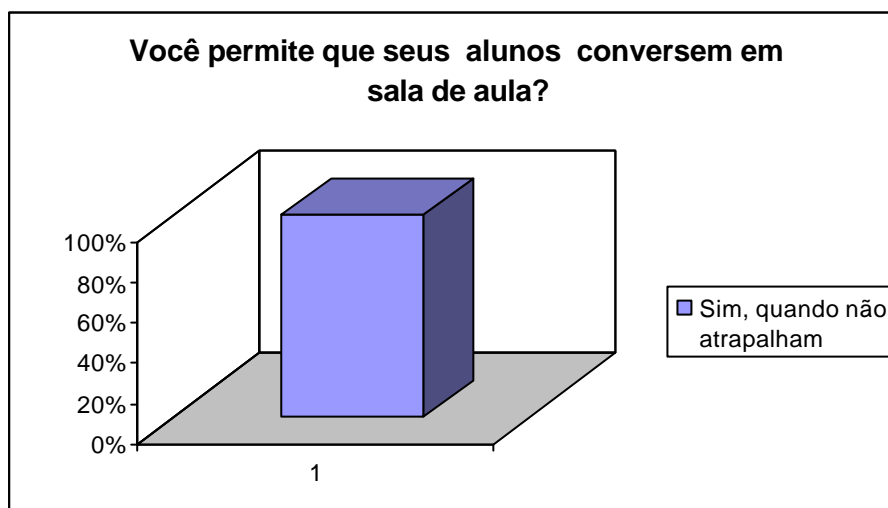


Gráfico 22: Resposta das professoras à seguinte questão: Você permite que seus alunos conversem em sala de aula?

Quando questionadas se permitiam que seus alunos conversassem em sala de aula, 100% das professoras respondem que sim e um grupo delas revela impor as seguintes condições: desde que as conversas não atrapalhem o andamento da aula e que os assuntos tratados digam respeito aos assuntos trabalhados. Conforme a fala da professora A: “*Sim, de maneira que não atrapalhe o andamento escolar. Assuntos que dizem respeito ao tema trabalhado.*”, e da educadora O “*Com dor no coração mas permito. Explico: ele não aprenderam a conversar mas sim a gritar. Às vezes tenho vontade de proibir a conversa por esse motivo mas sei que isso não ira ajudar e, sim, atrapalhar. Tenho procurado trabalhar com eles o cochicho. Mas está difícil. Sempre digo que a conversa deve ser com relação aos assuntos da aula. A conversa sobre outros assuntos, não pode.*”

Já, um outro grupo de professoras defende a idéia de que os alunos podem conversar, quando estão realizando determinadas atividades em grupo. A conversa pode ter relação, ou não, com a atividade escolar realizada. Conforme a fala da professora E: “*Permito quando estão*

*desenhando, pintando, fazendo atividades em grupo. têm momentos que falam sobre questões e assuntos da aula e outros não, falam sobre diversos assuntos. ”*

Um terceiro grupo de docentes afirma que seus alunos podem conversar baixinho, durante a realização do trabalho, mas só podem conversar sobre a atividade; ao concluírem, poderão falar de outros assuntos. Segundo a professora C: **“Sim. Quando acabam as atividades podem conversar baixinho de forma que não atrapalhe quem não acabou. Quando fazem as atividades só podem se for sobre a atividade, quando acabam podem conversar sobre outras coisas. ”**

Por meio das respostas das professoras, percebo que as respectivas profissionais permitem a conversa, entre seus alunos, em sala de aula. Essa postura vem contribuir ao aprendizado do educando. Pois, para Vygotsky (1989) a idéia de aprendizado inclui a relação entre aquele que aprende e aquele que ensina, dando relevante importância ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos. Para ele, o aprendizado é contínuo, a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses, negociar, chegar a conclusões que os ajudem a perceber parte de um processo dinâmico de construção.

Não estamos nos referindo a uma sala de aula onde cada um faz o que quer, mas a um espaço onde a professora assume o papel de articuladora no processo de construção do conhecimento dos seus alunos e estes se tornem parceiros dessa construção. Ao valorizarmos as parcerias, estamos mobilizando a classe para pensar conjuntamente e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo.

Quando questionados se conversam em sala de aula, 90% dos alunos, como demonstra, em seguida, o gráfico 23, respondem que sim. Alguns fazem referência às regras combinadas em sala de aula: se a gente quiser falar, tem que levantar o dedo e pedir, daí a professora deixa falar e não xinga. Outra criança diz que conversa quando a professora não vê, quando ela sai da sala e quando dá um tempinho para conversar. Algumas afirmam que falam um “monte”, conversam bastante a aula toda, e outras dizem que só um pouquinho,



quando seus colegas puxam assunto. Segundo os depoimentos dos alunos A1: “*Falou muito pouco. Quando a gente quer falar, tem que levantar o dedo e pedir, daí ela deixa falar e não xinga.*”, A2 “*Falou um monte. Sempre.*”, C2: “*Falou um pouco, às vezes.*”, D2: “*Eu converso bastante na aula toda.*”, E1: “*Falo quando a prô não vê, quando ela sai da sala e quando ela dá um tempinho para conversar.*” E o do aluno E2: “*Falo um pouquinho, quando meus colegas puxam assunto.*”

A valorização dessas interações entre alunos é importante. Ao valorizá-las, não estamos esquecendo dos papéis do espaço escolar, especificamente, da sala de aula, os quais precisam ser bem definidos. Queremos, também, reforçá-los que não estão rigidamente construídos, ou seja, o professor vai, sim, ensinar ao seu aluno, mas esse poderá aprender também com os colegas mais experientes ou que tiverem experiências diferenciadas. Ao professor caberá, ao longo do processo, articular e sistematizar as questões que aparecem, levando os alunos ao domínio de novos conhecimentos.

No entanto, 10% dos alunos entrevistados dizem que não conversam em sala de aula, apenas no recreio. Na fala dos alunos H2 e U2 fica claro. O aluno U2 ressalta: “*Não converso.*”, assim como o aluno H2: “*Não converso, só no recreio.*”



Gráfico 23: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você conversa em sala de aula?

A tendência, mais freqüente, indicada por 50% das professoras pesquisadas, é compreender a conversa como do convívio e do relacionamento entre as crianças. Segundo a

professora S: “*Isso faz parte do convívio entre eles, falar sobre curiosidades. Não é bom pressioná-los, criança precisa relacionar –se.*”

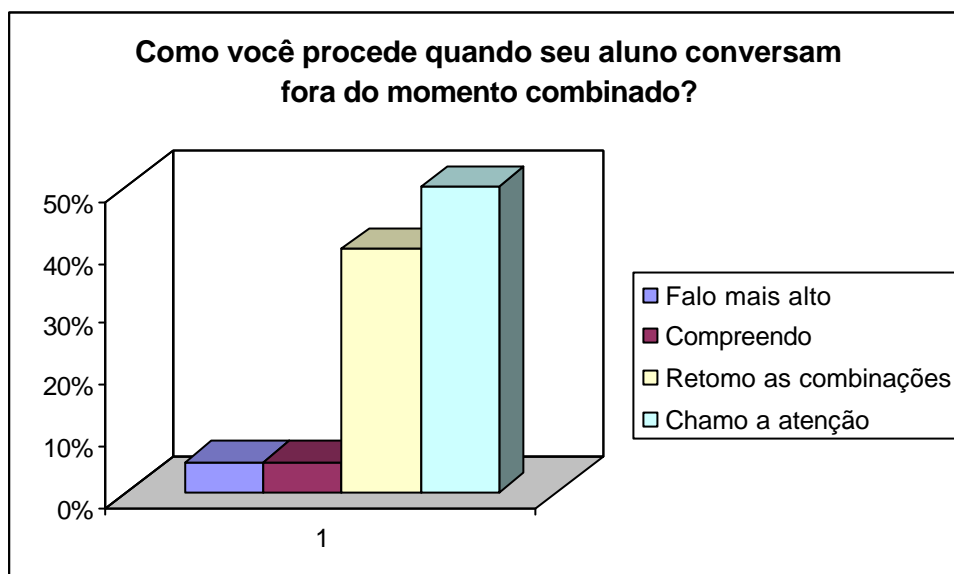


Gráfico 24: Resposta das professoras à seguinte questão: Como procedem quando seus alunos conversam fora do momento combinado?

Em relação a essa dimensão, parece que esse grupo de professoras compartilha um olhar sociointeracionista da educação. Para o sociointeracionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma das experiências, mas, sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, num ambiente social e historicamente localizado.

A segunda tendência mais freqüente (40%), é retomar as combinações com seus alunos e repreendê-los, pedindo silêncio ou dizendo que tem hora para conversa. As educadoras H e L assim se manifestam: “*Temos combinações, se não as cumprem retomo com eles o que foi combinado.*”, e “*Peço silêncio e digo tem hora para conversa.*”

No que diz respeito aos procedimentos utilizados pelas professoras, quando seus alunos conversam fora do momento combinado, identificamos, em suas respostas, 4 tendências: as que chamam atenção dos seus alunos, as que falam alto, as que compreendem e as que retomam as combinações (gráfico 24).

Das professoras pesquisadas 5% chamam a atenção de seus alunos e pedem que eles falem baixinho, ou que não conversem. Vejamos o que dizem as professoras E, A, C e R. A educadora E comenta *“Chamo a atenção quando a conversa estiver atrapalhando a aula, ou quando não é possível conversar, como em atividades que precisa pensar.”*. Já, a professora A diz *“Chamo a atenção deles.”*, bem como a C: *“Peço que falem baixinho ou que parem de conversar.”*, e a R: *“Fico zangada. Peço que não conversem.”*

Outras 5% das professoras entrevistadas utilizam o recurso de “falar mais alto”. De acordo com as professoras O *“Ultimamente me obrigo a aumentar o tom da voz para que me escutem.”*, e a P: *“Peço que falem mais baixo.”*

Ao questionar os alunos se só conversam em sala de aula quando a professora permitia, Gráfico 25, 70% deles responderam que sim, sendo que um complementou sua resposta, dizendo que também conversava quando queria. O aluno A1 diz que *“Sim, quando a professora deixa eu converso.”*. Já, o aluno C2 comenta que *“Quando a professora deixa e quando eu quero.”*

Já, 30% das crianças pesquisadas respondem que não conversam em sala de aula, mesmo que a professora permita. As respostas dos alunos evidenciam essa postura. O aluno A2 ressalta que *“Não, não converso.”*, mas o aluno U1 diz; *“Não, só bem baixinho.”*

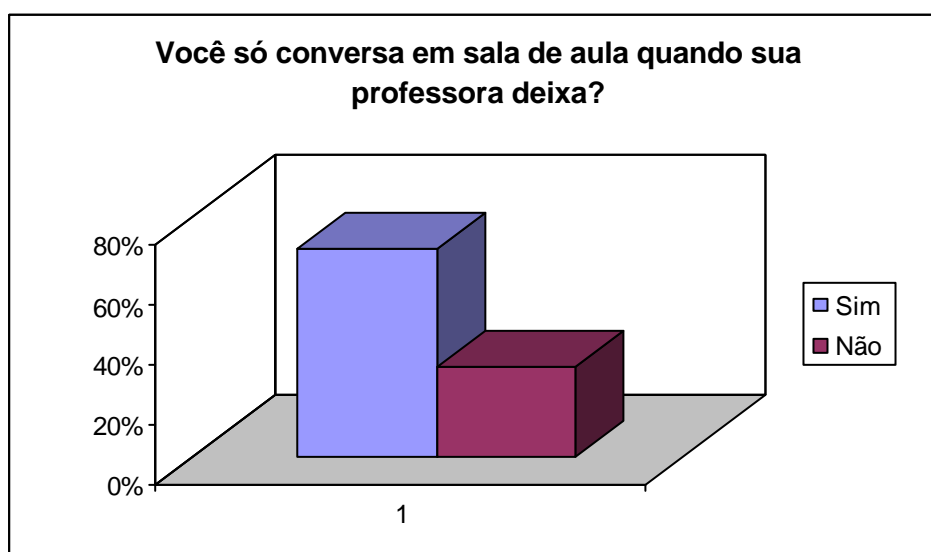


Gráfico 25: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você só conversa em sala de aula quando sua professora deixa ?

As respostas apresentadas pelas crianças à questão: *Você só conversa em sala de aula quando sua professora deixa?*, levam-nos a refletir, uma vez que o desenvolvimento da criança, dessa faixa etária dos pesquisados, é fortemente influenciado por sua integração no grupo, sendo que, muitas vezes, a criança não é capaz de resistir às pressões externas. Por isso, seu autoconceito baseia-se naquilo que os outros dizem a seu respeito. Se esses lhe disserem que ela é esperta, ela se sentirá assim e se portará de forma a responder às expectativas. Porém, se lhe disserem que é feia ou menos capaz, ela passará se identificar com essas afirmações e se comportar de acordo com elas.

Para Sanchez (1999) a criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende de suas realizações e essas experiências influenciam a formação e seu autoconceito. Esforçando-se para ser aceita ou para se defender da rejeição, a criança pode desenvolver comportamentos inadequados como agressividade, retraimento entre outros. Ela começa a conter seus impulsos ou exigências para agradar aos outros ou evitar punições pelo grupo do qual faz parte.

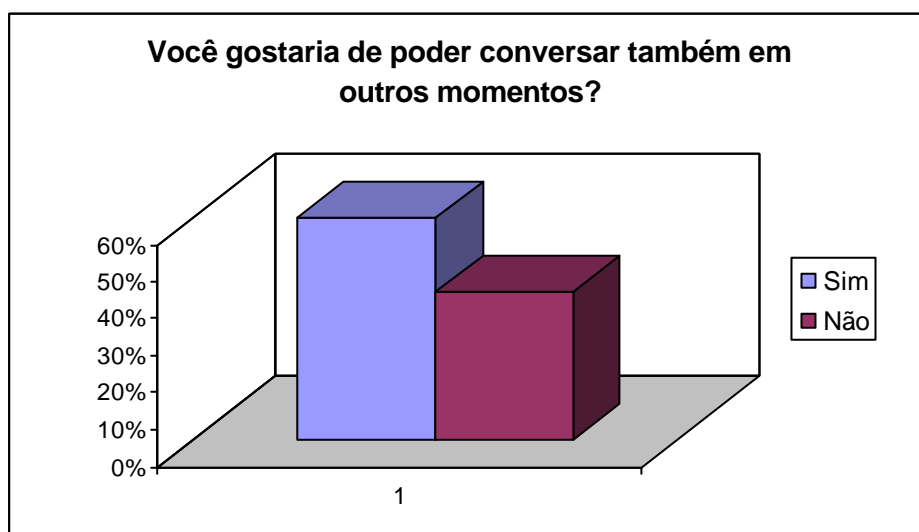


Gráfico 26: Resposta dos alunos à seguinte questão: *Você gostaria de poder conversar também em outros momentos?*

Quando perguntei aos alunos se gostariam de conversar também em outros momentos, 60% deles respondem, afirmativamente, referindo-se que gostariam de conversar, sobre brincadeira, trabalhos e um “monte” de coisas: O aluno A1 diz *‘Só gosto de*

*conversar sobre brincadeira”. Já o aluno D2 revela “Eu quero conversar sobre um “ monte de coisas”. Assim como o aluno E2: “Gostaria de conversar sobre os trabalho. ”*

Nas falas apresentadas acima, percebo nos alunos o desejo de conversarem em aula. Isso ocorre, porque a apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de uma forma passiva. O aluno ao perceber, no meio social, o significado de um determinado conceito, interioriza-o e promove, nele, uma síntese pessoal. Essa, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar. É, portanto, com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação e internalização do saber e do fazer da comunidade no qual o sujeito se insere. Vygotsky (1989), reforça essa idéia, quando diz que as possibilidades intelectuais e os modos de pensar próprios de um indivíduo não são pré-determinados por fatores inatos, mas constituem o produto das instituições sócio-culturais nas quais o indivíduo se desenvolve. Ele enfatiza o meio como determinante no aprendizado do aluno, colocando a escola e o educador como mediadores desse aprendizado.

Quarenta por cento dos alunos, afirmaram que não gostam de conversar em outros momentos. Alguns justificam essa escolha, pois não querem atrapalhar a aula. Observa-se essa postura na fala do aluno D1 *“Acho que não. Porque atrapalha a aula. ”*

#### 4.9 COMO OS ALUNOS E PROFESSORAS ENTENDEM: O ALUNO AUXILIAR AOS COLEGAS

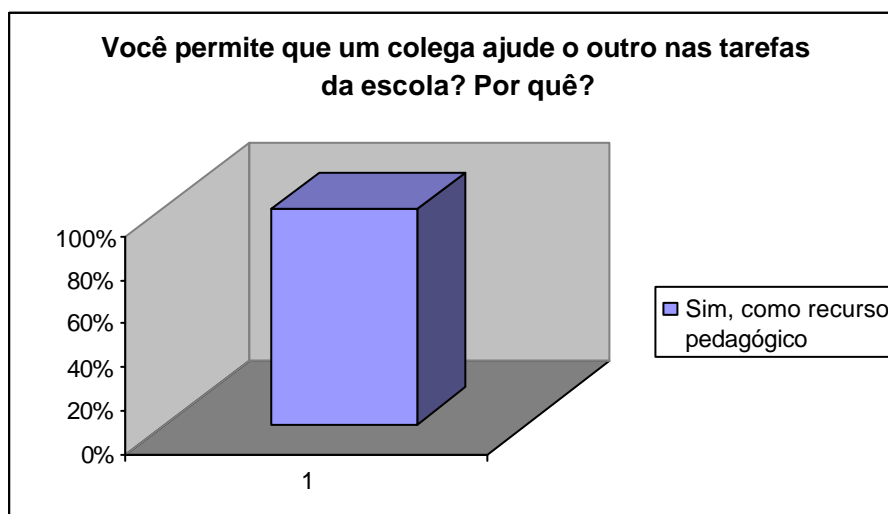


Gráfico 27: Resposta das professoras à seguinte questão: Você permite que um colega ajude o outro nas tarefas da escola?

Quando questionadas se permitem que um colega ajude o outro, nas tarefas da escola, 100% das professoras (Gráfico 27), afirmam que sim. A necessidade de a criança aprender a ser prestativa, desde pequena, é a justificativa dada pelas professoras para as permissões. Fazem referência, também, à importância de um aluno ajudar o outro na realização das tarefas e que a troca de idéias auxilia muito no processo de alfabetização. Segundo as professoras, é fundamental a troca de amizade entre os colegas e que, às vezes, a criança entende melhor um colega (mesma linguagem) do que a explicação da professora. Todas as professoras reforçam a idéia do auxiliar o colega em suas dificuldades, o que não significa fazer a tarefa pelo colega.

De acordo com os depoimentos das professoras, percebe-se essa postura, como é o caso da educadora A, quando diz: **“Os alunos devem aprender desde pequenos a serem prestativos, auxiliando o colega nas tarefas (não fazer as coisas, e sim prestar sua ajuda de maneira conveniente.”** Também a professora C. destaca: **“Sim. Porque é importante eles se ajudarem um ao outro. Ajudando e auxiliando a executar as atividades.”** Assim como a professora S, **“Sim, essa troca de idéias ajuda muito no processo de alfabetização. Sim. Alguns pedem e eu estímulo pois eles aprendem a ser solidários desde a tenra idade. Tenho alunos que terminam rapidamente as tarefas e outras não, por isso acho interessante esta troca de amizade e conhecimento entre eles. Eu instruo os alunos monitores antes, explicando que não devem fazer as atividades pelo coleguinha e sim dar pistas para que ele consiga realizar as tarefas.”** A professora V. destaca a importância da linguagem do grupo: **“Sim. Às vezes, na linguagem deles o entendimento ocorre de maneira mais satisfatória. Na hora da leitura, colagem e na escrita das palavras “ajudar” não fazer.”**

Para que pudesse saber o que as crianças pensam em relação à ajuda aos colegas nas tarefas, perguntei: *Você pensa que um colega pode ajudar o outro, nas tarefas da escola?*

Das crianças entrevistadas, 85% concordam que um colega pode auxiliar o outro nas tarefas escolares (Gráfico 28). Um dos entrevistados, aluno B1, afirma que *“Sim, quando eu não sei uma letra ou número. Ela deixa”*. Da mesma forma se posiciona o aluno G1, *ao dizer que “Sim, dizendo as letras”*. Também os alunos H1 e J2 se manifestam, comentando que

*“Sim, os colegas vão falando as letras, a professora deixa. ” e “Sim, quando eu não consigo fazer a professora deixa os colegas ajudarem. ”*

Para 15% dos alunos, um colega não deverá auxiliar o outro nas tarefas, porque, às vezes, não dá tempo e também a professora ora permite, ora não, essa ajuda entre colegas. Como destaca o aluno G2, *“Não, porque eles têm que fazer a tarefa, não dá tempo. A professora, às vezes, deixa. Às vezes não, pode a professora não deixa. ”*

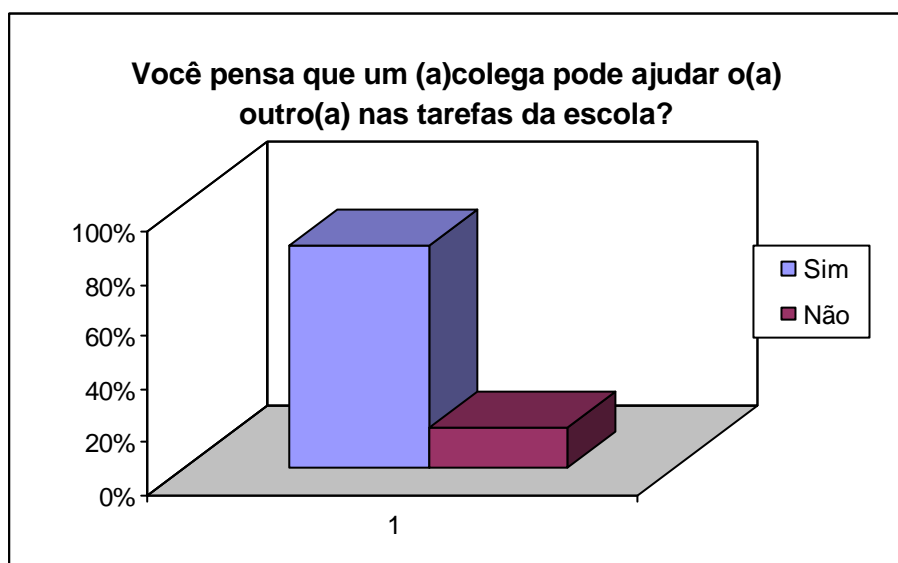


Gráfico 28: Resposta dos alunos para seguinte questão: Você pensa que um colega pode ajudar o outro, nas tarefas da escola?

Muitas vezes, a falta de material escolar torna-se um empecilho à ação pedagógica das professoras com os alunos. Em alguns casos, os materiais são extraviados, a orientação às crianças é deficiente ou inexistente, e, em outros momentos, a criança não dispõe, por estar inserida num contexto familiar sem condições econômicas, de adquiri-los. O que fazer? Como fazer?

Com o objetivo de poder identificar como as educadoras lidam com a falta de material escolar em sala de aula, perguntei às professoras: Você permite que um colega empreste material para outro? Por quê? Quando?

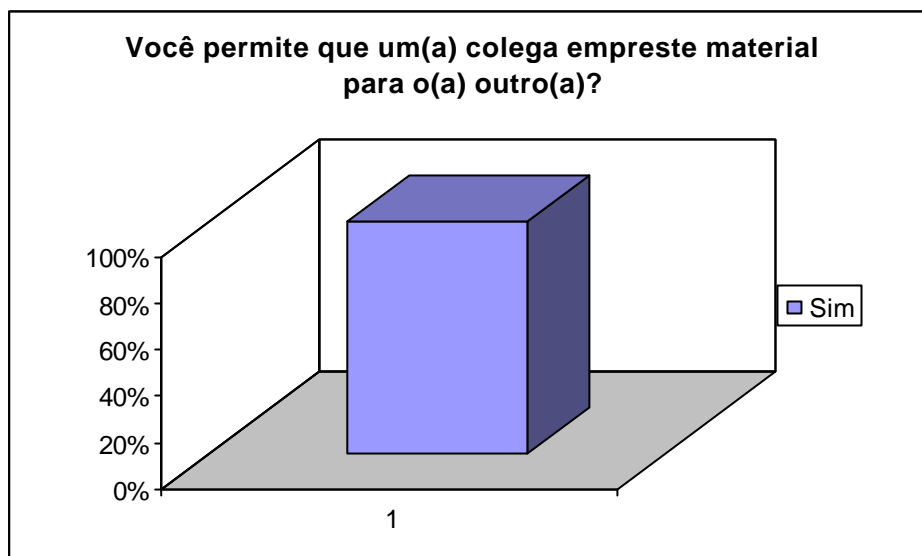


Gráfico 29: Resposta das professoras à seguinte questão: Você permite que um colega empreste material para outro?

Todas as entrevistadas afirmam que permitem o empréstimo de material entre colegas, na sua sala de aula. Isso acontece, segundo elas, por acreditarem que o intercâmbio na sala de aula deve existir, porque muitas crianças não possuem o material escolar ou por extraviarem, ou por não terem condições financeiras para adquiri-los. Em relação a essa situação, há casos em que a própria professora ou a escola adquirem o material para o aluno.

Posso perceber, também, que, em alguns momentos, as professoras ou os pais dos alunos determinam as regras de quando esse empréstimo pode acontecer. Segundo elas, esse momento é muito difícil de administrar. A professora A comenta que ***‘Sim, deve haver esse intercâmbio em sala. Na falta do seu material ou quando não tem condição de comprá-lo (o básico cada aluno deverá ter, caso contrário, é chamada a atenção)’***. A professora C tem a mesma postura, quando revela que ***‘Sim. Porque muitos não têm condições de comprar os materiais e isso estimula a ajudar e a querer ajudar o próximo’***. Da mesma forma a professora H, ***‘Sim, porque com isso eles aprendem a ser solidários. A maioria dos alunos não possui todo o material e a escola também não oferece, então só resta pedir emprestado. Quando for lápis de cor, lápis de escrever, quando esquecer o estojo em casa, a cola, a tesoura, etc.’*** As educadoras S, R e U referem-se ***‘Sim. Mas há pais que instruem os filhos a não emprestarem. Respeito as ordens dos pais, mas os outros que podem, emprestam, ou eu compro ou a direção auxilia, doando.’***, ***‘Às vezes. Porque acho que todos devem ter o seu***



*material básico, pois todos têm dificuldades de comprá-lo. ” Ou “Algumas vezes, pois acontecem perdas, extravios de materiais alheios, é complicada esta questão. ”*

Para entender o que os alunos pensam a respeito do empréstimo de material de um colega para outro, fizemos o seguinte questionamento: Você pensa que um colega pode emprestar material para o outro?

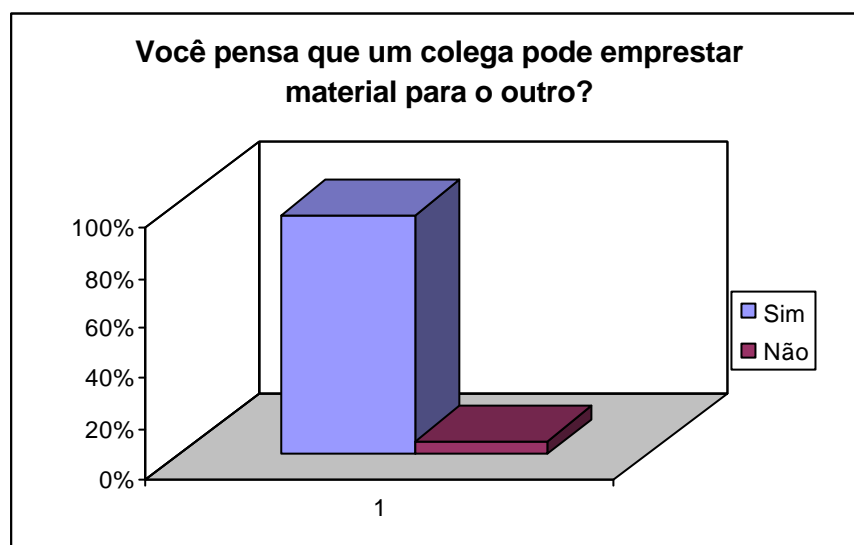


Gráfico 30: Resposta dos alunos à seguinte questão: você pensa que um colega pode emprestar material para o outro?

Cerca de 95% dos entrevistados acreditam que um colega pode emprestar material para o outro. Alguns afirmam que, se alguém lhe pede emprestado, ele empresta e que só cede para quem não tem, pois cada um deve usar o seu material. Inclusive a professora empresta. Tais posturas estão presentes nas falas das crianças. O aluno A diz *“Sim, às vezes. Hoje aconteceu isso. A prô deixa.”* Assim como o aluno B2 *“Quando alguém me pede eu empresto lápis de cor, folhas coloridas, folhas rosas só para as meninas. Sempre pode pedir.”*, e o aluno C1 *“Sempre pode emprestar, todos os dias. mas cada um tem que ter o seu material.”* Da mesma atitude são os alunos N1 e J2 *“Sim, quando não tem material, porque se tem deve usar os seus. Sim.”*, *“Sim. A professora também empresta.”*

Apenas 5% das crianças pensam que não podem emprestar material a um colega. Citam até o nome de um colega para o qual a professora proibiu o empréstimo, como é o caso

do aluno K2 ao expor “Não, as canetinhas a professora não deixa emprestar para o colega “G”, porque ele pinta com elas. ”

#### 4.10 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O OLHAR DOS SUJEITOS AO TIPO DE LETRA

Há uma controvérsia entre as professoras alfabetizadoras em relação a que letra se deve alfabetizar. Para umas, a letra cursiva deve estar presente desde as primeiras aulas. Dessa forma, a criança treinaria o desenho das letras e teria uma grafia legível, logo cedo. Para outras, a letra bastão, que é escrita uma a uma e é de mais fácil traçado, facilita a compreensão da criança, durante o processo de alfabetização. Assim, depois de dominar o sistema alfabético, ela poderia se preocupar em fazer variações do desenho das letras. Com o objetivo de identificar com que letra as crianças estão sendo alfabetizadas, fizemos a seguinte pergunta às professoras: Com que tipo de letra você trabalha?

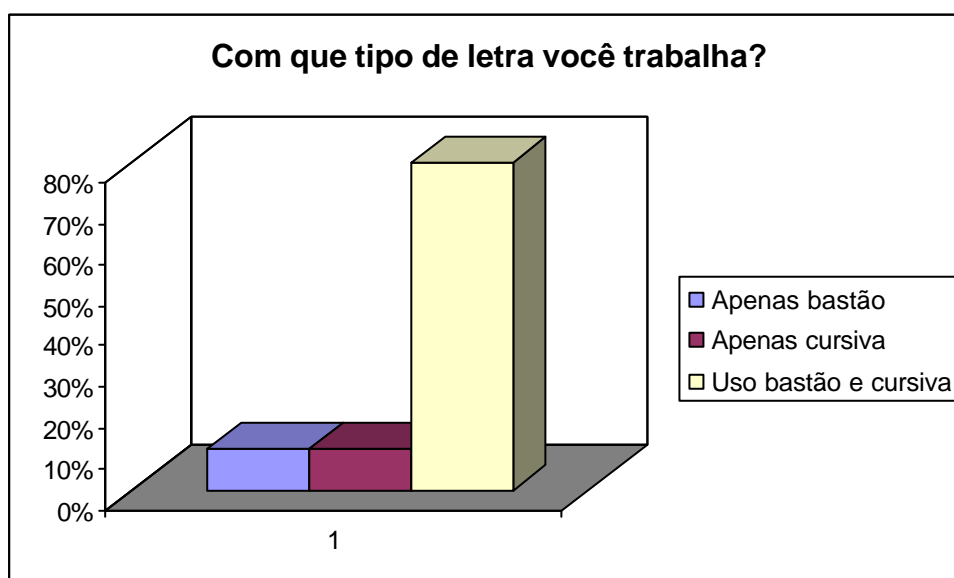


Gráfico 31: Resposta das professoras à seguinte questão: Com que tipo de letra você trabalha?

Segundo o depoimento das educadoras, 80% delas iniciam seu trabalho de alfabetização com a letra bastão. Apresentam a letra cursiva aos seus alunos no final do primeiro semestre ou início do segundo, pois acreditam que, nesse momento os alunos, já dominam a escrita. Passam, então, a trabalhar com as duas letras: cursiva e bastão. Essa prática aparece nas falas das professoras A, D e F:

*Trabalho com a letra bastão até as férias de inverno e, após, uso a letra cursiva.*  
(Professora A)

**Começo** trabalhando **com a letra bastão** e por volta do mês de **maio**, apresento a **letra script** e **desenvolvo** atividades com os **dois tipos de letra**. (Professora D)

*Com a letra de forma até o 1º semestre onde os alunos já dominam a escrita e a partir daí é introduzido a letra cursiva.* (Professora F)

Um outro grupo, 10%, das pesquisadas, alfabetiza seus alunos, usando a letra bastão. Argumentam que as professoras da série anterior optaram pela respectiva letra e que esse tipo de escrita é encontrado em todos os meios de comunicação e, por isso, estão presentes no dia-a-dia das crianças, facilitando o reconhecimento da letra. As falas das professoras O e U retratam muito bem essas idéias:

Letra **bastão**. As **professoras** anteriores **já trabalhavam com essa letra**.  
(Professora O)

Com letra **bastão** e **letra minúscula**, pois são as letras que **encontramos em todos os meios de comunicação**, estão no **dia-a-dia das crianças**, **elas reconhecem com mais facilidade**. (Professora U)

Apenas 10% das pesquisadas respondem que utilizam a letra cursiva para alfabetizarem seus alunos. A escolha por essa tipologia é justificada devido à crença de que é um traçado rápido bem como à importância de ensiná-la na 1ª série do Ensino Fundamental. Essas professoras afirmam:

*Uso a letra Cursiva. Porque a escrita é mais rápida e é importante ensiná-la na 1ª série.* (Professora B)

Cabe-nos aqui a seguinte reflexão: Será que, além de todas as dificuldades que os alunos já enfrentam no processo de alfabetização, eles têm a necessidade de aprender a ler e escrever em letra cursiva, cuja utilização nos tempos atuais encontra-se quase que exclusivamente restrita à escola? Não a encontramos em nenhum outro lugar no contexto

social, então, por que as professoras ainda continuam trabalhando com a letra cursiva, exigindo essa aprendizagem, muitas vezes como critério de aprovação?

Penso que a proposta de alfabetização deve naturalmente adequar-se às exigências da realidade atual. Realidade em que a letra bastão está presente em todos os momentos da vida de uma criança: livros, televisão, revistas, jornais, embalagens, rótulos, teclado do computador; sendo a escola um dos únicos espaços sociais em que se privilegia a escrita com letra cursiva. Muitas educadoras dedicam parte do seu tempo treinando o alfabeto manuscrito com seus alunos, apesar de viverem num mundo onde a letra de forma é dominante. Tempo que poderia e deveria ser melhor aproveitado, com atividades desafiadoras e com objetivos diversificados para o crescimento de seus alunos.

Percebe-se a dificuldade com que se defrontam essas crianças. Ao iniciarem o processo da aprendizagem da escrita e da leitura, deparam-se com obstáculos criados e, na maioria das vezes, impostos pela própria escola. A letra cursiva é em muitos casos, um inibidor de avanços e aprendizagens.

Segundo Cagliari (1999) as letras não podem ser consideradas “concretas”, são mais uma abstração, resultante da categorização gráfica e funcional, estabelecidas dentro do sistema, em especial pela ortografia. Ela completa sua idéia dizendo:

Se o alfabetizando não souber a forma gráfica de cada uma das letras do nosso alfabeto, não poderá distingui-las perfeitamente, e, depois, categorizá-las funcionalmente. Porém, embora seja sempre aconselhável esse esforço no sentido de levar o aluno à (às) forma (s) gráfica (s) aceitável (is) para as letras no (s) alfabeto (s) com o (s) qual (is) se está trabalhando, deve-se saber distinguir quando o fato do aluno não saber reconhecer ou traçar exatamente a forma gráfica de uma determinada letra pode levá-lo a um problema de categorização funcional (ou seja, ao estabelecimento das relações entre sons e letras e vice-versa) e quando se trata apenas de um problema gráfico, sem maiores conseqüências em relação à categorização funcional das letras (CAGLIARI, 1999, p. 52).

Uma maneira de evitar esse tipo de problema é trabalhar, desde o início da alfabetização, apenas com o alfabeto de letras de forma maiúscula (romano). Isso porque, nesse alfabeto, as letras têm uma maior diferenciação da forma gráfica entre si, além de serem escritas sem qualquer ligadura. Conforme Cagliari (1999) isso, além de facilitar a categorização gráfica, faz com que haja menos problemas de categorização funcional das

letras, pois diferenciando melhor graficamente uma letra da outra, menor será a chance de confundi-las, assim as crianças passam a construir mais facilmente a relação letras e sons e entre sons e letras.

Cagliari (1999), em relação à grafia, sugere que :

Embora não costumem interferir de maneira perniciosa no aprendizado da leitura e da escrita, certos aspectos físicos da grafia (como tamanho das letras, tipo-maiúsculas ou minúsculas, direção da escrita, etc.) podem atrapalhar, às vezes. Mesmo não atrapalhando, são aspectos importantes da cultura da escrita em nossa sociedade e, portanto, devem ser abordados pela escola. Portanto, para que não ocorram casos de confusão entre alfabetos de letra maiúscula e de letra, ocasionando a mescla dos dois, é importante fazer exercícios de transliteração de um alfabeto para o outro, mostrando os usos e as funções desses alfabetos na nossa sociedade e as razões por que temos tantos alfabetos em uso e por que “misturamos” alguns deles em certos momentos (CAGLIARI, 1999, p. 56).

Se privilegiarmos o uso do alfabeto de tipo maiúsculas no início do processo de aquisição da escrita e da leitura, a maioria dos problemas pode ser evitada ou, pelo menos, minimizada.

Para que o educador possa organizar o seu trabalho, é importante que conheça o repertório de conhecimentos e habilidades de seus alunos. Com a finalidade de identificarmos como está a grafia das crianças, para entendermos o trabalho desenvolvido pelas educadoras pesquisadas, fizemos o seguinte questionamento às mesmas: Como é a letra dos seus alunos?

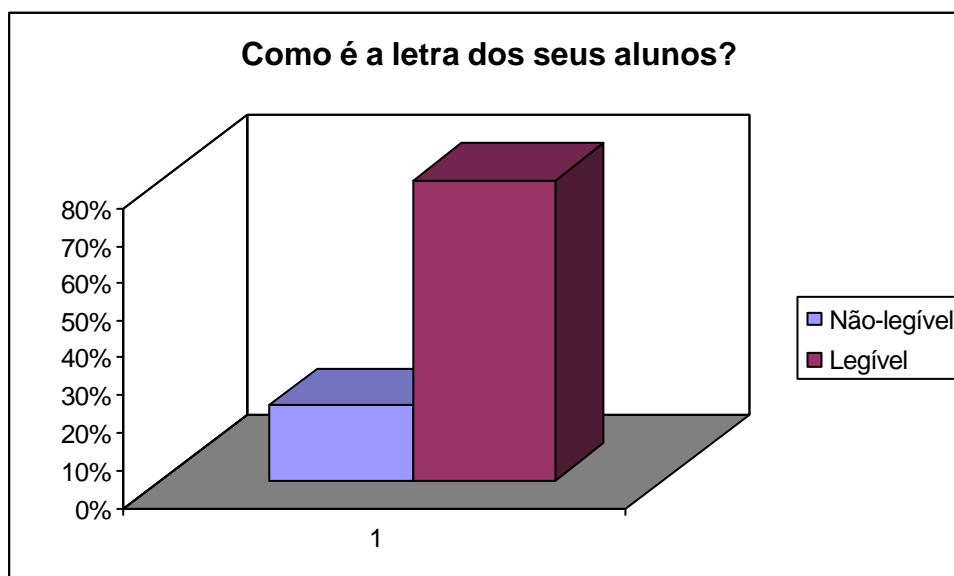


Gráfico 32: Resposta das professoras à seguinte questão: Como é a letra dos seus alunos?

Para 80% das entrevistadas, a letra de seus alunos é legível, bonita, perfeita e invejável. Comentam que alguns têm letra perfeita e que outros não escrevem tão legível, mas para elas isso não é fundamental. Segundo depoimento dessas educadoras:

*A letra dos meus alunos é invejável, pois não gosto do traçado da minha.*  
(Professora A)

*De alguns são perfeitas, mas de outros nem tanto, mas não considero isso fundamental.* (Professora I)

*Bonita, eles se esforçam para fazer o melhor, alguns não escrevem tão legível.*  
(Professora C)

Apenas 20% das professoras dizem que, no começo do processo de alfabetização, as crianças apresentam suas “letras desajeitadas”. Segundo essas educadoras:

Para falar a verdade **no começo a letra é desajeitada, voando das linhas, nem sempre legível, mas, aos poucos, vai melhorando.** (Professora T)

**Tem de todos os tipos.** (Professora K)

Os alunos, quando questionados a respeito de como é a sua letra, emitem respostas variadas. Para alguns, é bonita; para outros, pequena. Alguns alunos avaliam-na como feia, outros não têm um parecer definido sobre sua letra.

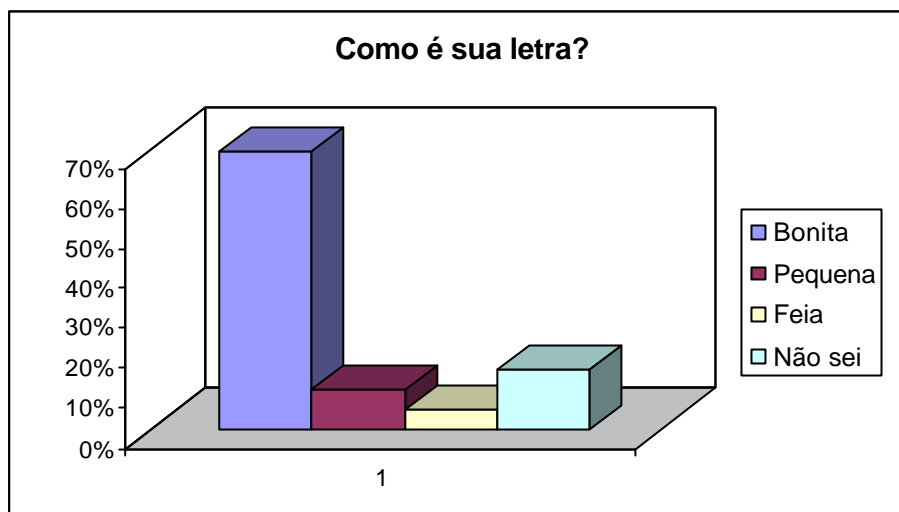


Gráfico 33: Resposta dos alunos à seguinte questão: Como é a sua letra?

Para 70% das crianças, sua letra é bonita. Essa resposta aparece na fala dos alunos:

A1 e B1:

*Eu acho ela bonita. (Aluno A1)*

*Acho bonita, mas gosto de escrever desemendado. (Aluno B1)*

Dos entrevistado, 10% afirmam que sua letra é pequena. Conforme os alunos D1 e

F1:

*É pequena e bem bonita. (Aluno D1)*

*Desemendado é pequena e também emendada é pequena. (Aluno F1)*

Para 5% das crianças envolvidas nessa pesquisa, sua letra é feia. Um aluno a considera, assim:

*Minha letra é feia. (Aluno I2)*

Já, 15% dos alunos não conseguem definir se sua letra é ou não é bonita, julgam-na ser “mais ou menos”. Apenas dizem que a professora fala que é preciso melhorá-la. Podemos ver essa avaliação nos depoimentos dos alunos:

*Minha letra é mais ou menos. (Aluno A2)*

*Minha letra é mais ou menos porque não aprendi tudo. (Aluno C1)*

*Minha letra é um pouco feia e um pouco bonita. (Aluno II).*

*Sei lá a prô diz que eu tenho que **melhorar**.* (Aluno E1)

Para sabermos o quanto os alunos sabem do que as professoras dizem da sua letra, perguntamos às crianças: O que sua professora diz da sua letra?

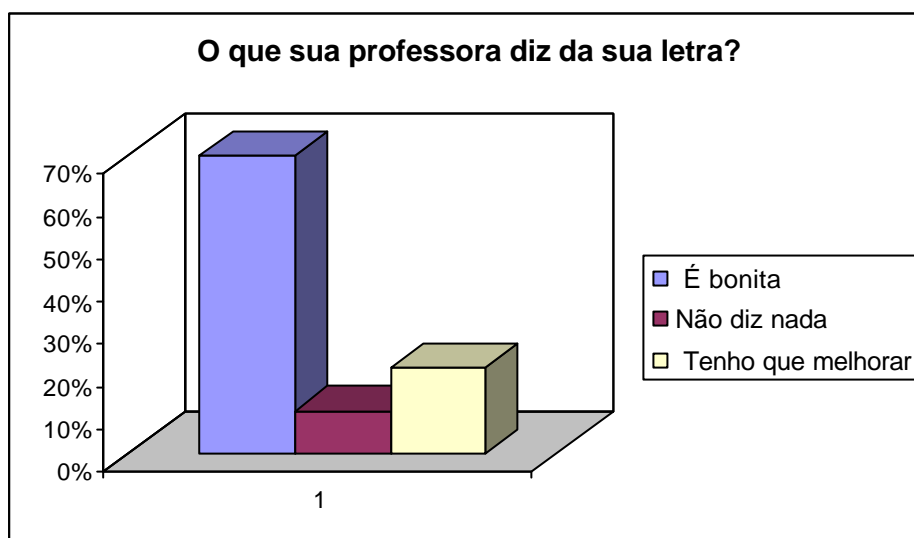


Gráfico 34: Resposta dos alunos à seguinte questão: O que sua professora diz da sua letra?

Dos entrevistados, 70% respondem que a sua professora diz que a sua letra é bonita e caprichada. Percebe-se essa idéia na fala dos seguintes alunos (as) A1, D2, J1 e C1:

Diz que **é bonita**. (Aluno A1)

Ela diz que **é bonita**, que eu **tenho que sempre caprichar**. (Aluno D2)

Diz que **é bonita e caprichada**. (Aluno J1)

Diz que ela **é boa**. (Aluno C1)

Cerca de 20% das crianças pesquisadas afirmam que sua professora diz que precisam caprichar mais e melhorar a letra. Uma das pesquisadas completa, dizendo que sua letra é muito pequena, mas não pode fazer do tamanho da linha, porque precisa apagar várias vezes e a professora reclama que escreve muito junto, por isso não gosta de letra emendada. Essas recomendações são relatadas pelos alunos G1, I2 e B1:

**Tem que melhorar**. (Aluna G1)

**Tem que caprichar**. (Aluno I2)



A professora diz que **minha letra é muito pequena**, aí eu **tenho que apagar várias vezes e fazer maior**, mas **não pode ser do tamanho da linha**. Ela reclama que eu **escrevo muito junto e a letra tem que ser emendada e eu não gosto**. (Aluno B1)

Conforme 10% das respostas dadas, as educadoras não dizem nada a respeito da letra de seus alunos para eles. Conforme o depoimento dos alunos F2 e U2:

Não diz nada. F2

Não fala nada. U2

Acredito ser o traçado das letras umas das coisas “miudinhas”<sup>31</sup> no processo de alfabetização, por isso perguntamos às professoras: Ensina a seus alunos o traçado das letras? De que forma acontece?

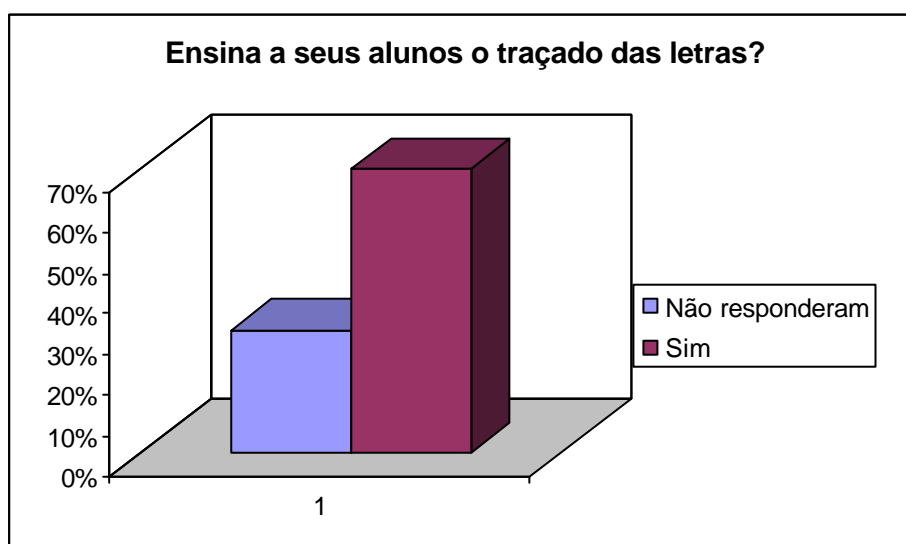


Gráfico 35: Resposta das professoras à seguinte questão: Ensina a seus alunos o traçado das letras?

Das professoras entrevistadas, 30% não responderam à pergunta e 70% delas afirmaram que ensinam o traçado das letras para seus alunos de diferentes formas. Algumas trabalham com atividades em sala de aula, tais como: traçado no ar, exercícios com letras pontilhadas e, quando necessário, pegam a mão do aluno para auxiliarem no aprendizado do

<sup>31</sup> Essa idéia já foi mencionada no capítulo dois desse trabalho. É um termo utilizado por Ávila (2004, p. 9), referindo-se ao “miudinho da sala de aula”.

traçado. Outras oferecem atividades como o mesmo objetivo, porém fora da sala, no pátio. Essas professoras expõem:

*Sim ensino. Geralmente acontece na sala (quadro –traçado no ar –na classe) e fora da sala (pátio ou painel de azulejo). (Professora A)*

*Sim. Pode ser estranho, mas faço folhas prontas com letras pontilhadas para simular o movimento das letras, também pego a mão do aluno e ensino o traçado. (Professora S)*

*Sim, quando escrevo no quadro e através de folhas xerocadas ou mimeografadas. (Professora U)*

*Sim, com pontilhados, no caderno, bolinhas, feijão, milho. (Professora J)*

Um dos fatores que contribui para a letra legível do aluno seja saber traçá-la corretamente. O traçado da letra respeita uma norma, uma convenção social que precisa ser ensinada na escola. E uma maneira para que isso aconteça é através de atividades de “caligrafia”.

Cabeça baixa. Olhos fixos. Mãos trêmulas. Tudo para imitar, com perfeição, aqueles “Hs” ou “Js” cheios de voltas e rabichos. Uma obrigação cansativa e chata. É o que a maior parte das pessoas pensa dos exercícios de caligrafia. Mas, por muito tempo, professores e pais tinham a certeza de que o esforço era necessário e benéfico. Com o objetivo de problematizar a idéia do uso dos exercícios de caligrafia, perguntei às educadoras participantes da pesquisa: Você utiliza caderno de caligrafia? Com que objetivo?

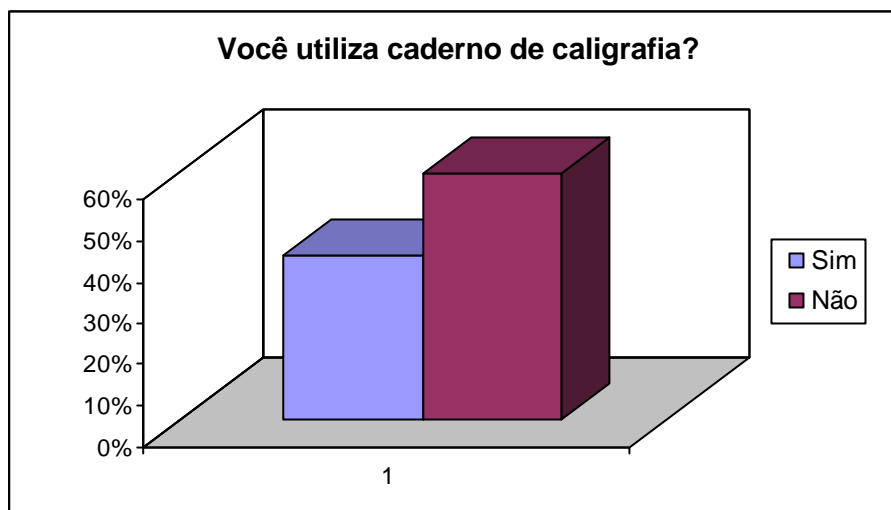


Gráfico 36: Resposta das professoras à seguinte questão: Você utiliza caderno de caligrafia?

Para 40 % das entrevistadas, o uso do caderno de caligrafia acontece em sala de aula. Algumas acreditam ser importante para melhorar o traçado da letra, por isso oferecem apenas para os alunos que apresentam essa dificuldade. Já, outras defendem a idéia de que devemos aprimorar a letra de todos os alunos, por isso oferecem essa atividade a todos alunos da turma. Segundo o depoimento das professoras:

*Sim, uso caderno de caligrafia com o objetivo de melhorar ainda mais o traçado das letras. (Professora H)*

*Sim, para os alunos que têm dificuldades no traçado das letras. (Professora B)*

Há um grupo de professoras, 60% delas, que não utiliza os cadernos de caligrafia. Justificam sua opção porque, segundo elas, os estudiosos não aconselham o uso. Além disso, algumas pensam que, na 1ª série, é muito cedo para iniciar essa prática e outras afirmam que procuram desenvolver a motricidade fina dos seus alunos com outros materiais, tais como: argila, massa de modelar, papel de crepom e outros. As professoras A, O e P esclarecem essas afirmações, quando respondem que :

*Não, pois alguns estudiosos não aconselham o uso. (Professora A)*

*Não, acredito que ainda seja muito cedo para tal prática.. (Professora O)*

*Não. Procuo trabalhar com as atividades que exigem a motricidade fina, como: argila, massa de modelar, papel crepom.... (Professora P)*

O caderno de caligrafia não é um bicho-de-sete cabeças, mas a forma como é imposto é problemática, pois pode assustar. Com isso, não estou defendendo o uso do caderno de caligrafia para cópias exaustivas, principalmente como forma de castigo, tarefa de casa, adequação da letra padrão “perfeito” e bonito”. É assim que ele é trabalhado em algumas escolas, como podemos ver no exercício abaixo, que foi coletado em uma das observações realizadas em sala de aula, durante essa pesquisa.

**N n**      **nabo**  
**n n**      **nabo**

● Observe o traçado das letras e copie.

**n n n**      **N N N**

n      N

na    ne    ni    no    nu

Na    Ne    Ni    No    Nu

● Leia e copie.

Neide    boneca    Nuno    banana

Figura 30: Exercício proposto por uma das professoras pesquisadas .

A tarefa, apresentada na Figura 30, tem como objetivo desenvolver o traçado correto das letras. Acredito, no entanto, não ser possível atingir esse objetivo, pois em nenhum

momento há um indicativo do ponto de partida e o traçado a ser seguido, ficando a critério da criança o percurso a ser traçado. Precisamos rever o espaço disponível para a realização da tarefa, que no nosso entender, dependendo de quem vai realizá-lo, é pequeno. Além disso, pensamos ser uma atividade nada motivadora, pois exige, apenas, empenho físico de quem a executa.

É importante que os alunos possam correr, pular, subir em árvores, brincar, jogar, pensar, relacionar-se... e aprender a adequar o movimento, a intensidade e o equilíbrio no contato com os objetos, como o lápis. Para dominar o desenho padrão do código da língua, no entanto, é necessário exercitar-se, aprimorar o controle do lápis, observar melhor o traçado das letras, diferenciar maiúsculas de minúsculas e tornar a escrita legível. Os exercícios não devem, no meu entender, ser forçados nem cansativos, mas um convite à tarefa, mostrando que a escrita é um instrumento de expressão do pensamento que precisa ser experimentado ao máximo.

#### **4.11 OS CADERNOS E AS RELAÇÕES DO CONTEXTO ESCOLARES**

Os cadernos escolares são instrumentos didáticos presentes em várias etapas da escolarização. Certamente, em cada etapa, difere a utilização desse material, assim como diferem as finalidades e os significados que eles assumem para alunos e professores.

O caderno tem um significado muito especial para as crianças, pois legitima seu ingresso na escola. Se observarmos o início do ano letivo em um sala de 1ª série do Ensino Fundamental, veremos que as crianças estão ansiosas para escreverem no seu caderno, pois, em geral, até o final da Educação Infantil, elas desenham e escrevem somente em folhas de ofício<sup>32</sup>. Perguntei às educadoras: Com quantos cadernos seus alunos trabalham?

---

<sup>32</sup> Folha de papel ofício tamanho A4.

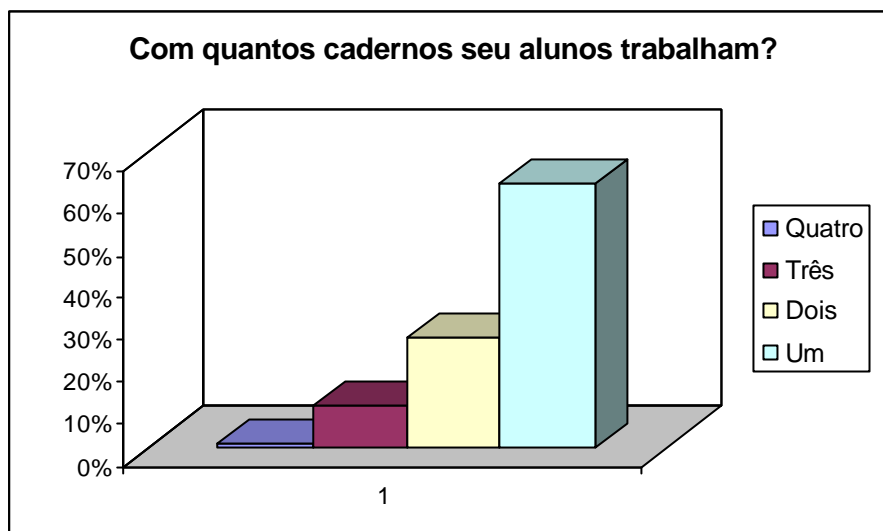


Gráfico 37: Resposta das professoras à seguinte questão: Com quantos cadernos seus alunos trabalham?

Há professoras que solicitam de um a quatro cadernos, para serem trabalhados. Esses não são apenas para as atividades escolares, mas também servem como meio de comunicação entre escola e família.

Em torno de 60 %, no entanto, optam por utilizar apenas um caderno, de cada vez e justificam essa escolha por acreditarem que um é suficiente, por considerarem as crianças pequenas para o uso de mais de um caderno e por perceberem as dificuldades condições financeiras de alguns alunos. Podemos constatar essa visão na fala das professoras B e S:

*Um. Porque não há necessidade de outros cadernos. Ainda são pequenos para terem dois cadernos. (Professora B)*

*Somente um caderno, porque não têm condições de pedir mais de um caderno aos pais. Alguns até hoje não possuem lápis, borracha, materiais de uso comum em sala de aula. (Professora S)*

A professora T apresenta uma justificativa de teor pedagógico em relação ao número de cadernos. Para ela, não é necessário separar os conteúdos, pois acredita que as atividades

devem ser integradas, não de maneira compartimentada, já que acredita que a criança compreende o mundo como um todo, no qual ela se vê no centro. Em seu depoimento, refere:

*Trabalho só com um caderno. Porque não vejo necessidade de separar conteúdos. Sinto nessa fase as atividades como áreas de conhecimentos se dão de forma integrada, desenvolvendo-se as atividades de maneira não-compartimentada, já que a criança se encontra em um período em que ele ainda compreende o mundo como um todo, no qual ela se vê como centro. (Professora T)*

Das entrevistadas, em torno de 25% trabalham com dois cadernos, e justificam essa opção, afirmando que o trabalho é de forma integrada, e acreditam que assim as crianças aprendem a se organizar. Segundo a fala das professoras A e E:

*Somente dois cadernos. Não adotei mais porque o trabalho é integrado. (Professora A)*

*Com dois cadernos, para que aprendam a se organizar. (Professora E)*

Outro grupo, 10% das professoras, usa três cadernos. Nesse momento, podemos perceber que esse material tem mais um papel a cumprir. Além de ser o espaço de registros de aprendizagem, é também o material em que serão anotados os recados dos pais ou da escola. As professoras F e K afirmam que:

*Três cadernos. Um de aula, um de tema e um de recados. A divisão dos cadernos facilita a correção dos temas e a leitura dos avisos para os pais. (Professora F)*

*Três, porque a escola solicita. (Professora. K)*

Apenas 5% respondem que utilizam quatro cadernos os quais estão assim distribuídos: caligrafia, aula, casa e um onde colam as folhas. Conforme a fala da professora L:

*Quatro. Porque estão assim divididos: caligrafia, aula, tema e de colar as folhas. (Professora L)*

Por entender o caderno como um espaço onde o aluno registra e sistematiza sua aprendizagem, cabe-me ressaltar a idéia de que devemos respeitar o processo de

aprendizagem do aluno, ou seja, o registro feito pelos alunos, em seus cadernos, não deve ser compartimentado. Ninguém aprende, nos primeiros cinco minutos, matemática, depois linguagem e depois história. A aprendizagem ocorre interdisciplinarmente.

À medida que os cadernos escolares são utilizados pelos alunos, tornam-se registros de parcela do cotidiano e das relações do contexto do ensino. Conforme afirma Gvirtz (1997, 1999), os cadernos não são objetos neutros que registram unicamente aquilo que se passa. Eles imprimem, também, o cotidiano escolar, especificidades relativas ao seu uso. Implicam exigência e domínio de alguns saberes específicos ao seu manuseio e preenchimento: é preciso saber que há margens, nas quais nada deve ser escrito, que o preenchimento das folhas deve obedecer a uma seqüência temporal e a realização de tarefas. Devem ser aprendidas convenções de comunicação.

Com o objetivo de entender melhor como esse cadernos são utilizados, fiz a seguinte pergunta às professoras: Você determina regras para a utilização do caderno? Cite algumas.

Das professoras entrevistadas, 90% determinam regras para utilização dos cadernos, tais como: o caderno de temas deverá ser utilizado somente para tarefas de casa e o caderno de aula será usado em sala de aula; devem respeitar as linhas, as folhas, as margens; caprichar na letra e na pintura. Não rasgar, evitar excesso de cola e o uso de canetinha hidrocor. Apresentam as regras mencionadas as professoras A, C, I e B, quando respondem:

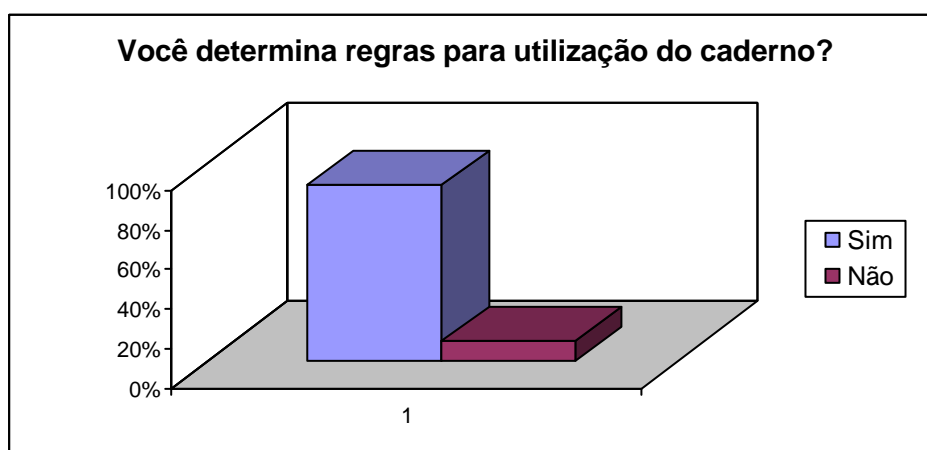


Gráfico 38: Resposta das professoras à seguinte questão: Você determina regras para utilização do caderno?



*Caderno de temas – somente para tarefas de casa. Caderno de aula – uso em sala de aula. (Professora A)*

*Só regras básicas de como usar as linhas e as folhas, respeitando as margens. (Professora C)*

*Nada fora do uso normal. Ensino a usarem as folhas na ordem correta, utilizarem a margem corretamente, pular linha entre as atividades. (Professora I)*

*Sim. Capriche na letra e na pintura. Não rasgar, evitar excesso de cola. Evitar o uso de canetinha hidrocor. (Professora B)*

Para 10% das pesquisadas, não é necessário determinar regras para o uso do caderno. Como nos diz a professora R:

*Não, não digo nada. (professora R)*

Os cadernos são utilizados pelas professoras para apontar a avaliação das atividades realizadas. Sendo assim, a iniciação ao uso dos cadernos prescinde a aprendizagem de um conjunto de regras, convenções e procedimentos.

Inseridos dessa forma no cotidiano do ensino, os cadernos fazem parte da cultura escolar, entendida como, afirma Julia (2001): “Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos” (p. 15) e, simultaneamente, tornam-se registros de como essa aprendizagem se revela na prática. Para a conduta das educadoras em relação ao uso dos cadernos, fiz o seguinte questionamento: Costuma colocar bilhetes ou observações nos cadernos? Poderia citar alguns?

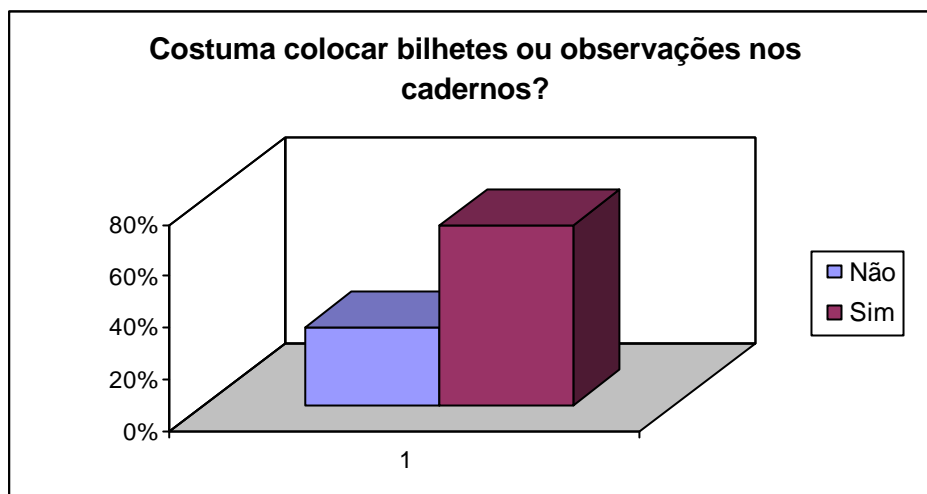


Gráfico 39: Resposta das professoras à seguinte questão: Costuma colocar bilhetes ou observações nos cadernos?

Todas as professoras pesquisadas responderam que costumam colocar bilhetes ou observações nos cadernos dos seus alunos, sendo que 70% delas revisam os cadernos, colocam elogios e os cuidados que devem ter com eles, tais como: Lindo!, Legal!, Precisa caprichar mais!, Olha a letra!, Parabéns!, Muito Bom!, Você fez tudo certinho!, Continue melhorando!, Diminua a conversa!, Seu caderno está uma beleza!, Sei que és capaz!, Segundo as professoras:

*Quando reviso os cadernos, coloco elogios ou os cuidados que devem ter. Ex: Parabéns pelo teu caderno! Vamos cuidar da letra! (Professora B)*

*O bilhete é colocado no caderno de recados. Coloco observações, entre eles: Lindo, legal, precisa caprichar mais, olha a letra. (Professora E)*

*Sim. Exemplos: Parabéns! Muito Bom! Você fez tudo certinho! Continue Melhorando! Diminua a Conversa! Seu caderno está uma beleza! Sei que és capaz. (Professora J)*

Em alguns casos, ou seja, 30% delas utilizam os cadernos para colocar bilhetes para os pais, falando do comportamento do seu filho; em especial, naqueles momentos em que a criança não está se comportando adequadamente. É um espaço utilizado para comunicação da escola com a família. As professoras O, P e R referem assim:

**Sim.** Geralmente são referências ao comportamento. Se melhoram, no dia seguinte, mando outro dizendo que seu comportamento naquele dia modificou. (Professora O)

Nós colamos os bilhetes que são enviados pela escola para os pais. Quando o aluno vem sem ter realizado o tema, quando não está trazendo diariamente o material, quando está se comportando e obedecendo as professoras e também coloco recadinhas. (Professora P)

**Sim.** Bilhetes para dar avisos, e às vezes para falar como o aluno procedeu em aula. (Professora R)

Percebo que o caderno é fonte de informação que possibilita à professora formular hipóteses relativas à aprendizagem, mas também relativas à personalidade das crianças, e ao modo como esses se relacionam com o saber e a escola. A não realização de uma atividade, com frequência, levava a professora atribuir razões e justificativas intrínsecas aos alunos, tais como: a falta de interesse ou motivação, o não gostar da escola e o ser preguiçoso. Além disso, contatamos também a priorização da comunicação à família de aspectos negativos relativos à escolarização e o fato da instituição escolar responsabilizar os pais por fatos e comportamentos relacionados estritamente à escola.

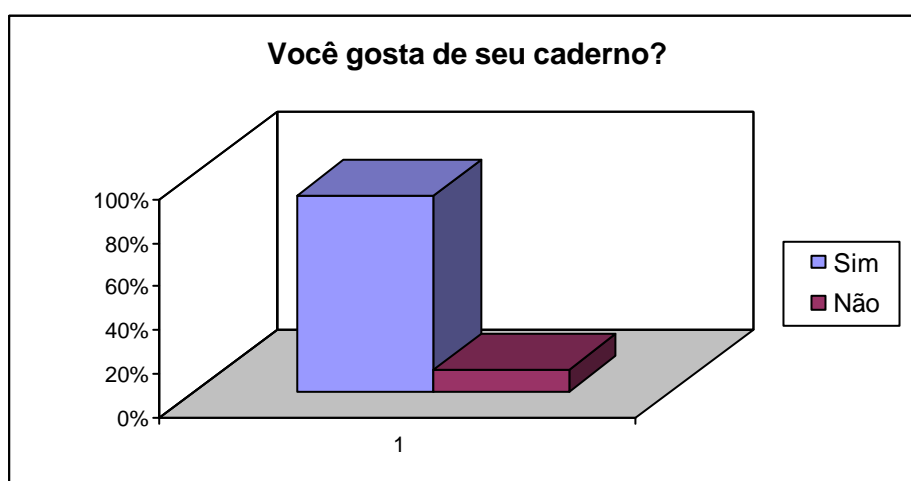


Gráfico 40: Resposta dos alunos à seguinte questão: Você gosta do seu caderno?

Quando questionados se gostam de seu caderno, 95% dos alunos respondem que gostam do material. Alguns justificam sua resposta, dizendo que o amam, porque tem a cara do Ursinho Poohn e carros Turbo na capa. Outros, porque dá para escrever, desenhar. Um dos

entrevistados explica que gosta do caderno, já que só ganhou um I (Insuficiente) e dez MS (Muito Satisfatório). Nas falas das crianças:

*Eu amo meu caderno. Porque é de escrever, de desenhar, têm carros turbo na capa, agora está velho, está quase acabando as folhas. (Aluna B1)*

*Eu gosto, ele é do UrsinhoPoohn, às vezes eu esqueço de copiar e ele fica feio. (Aluna E1)*

*Gosto. Porque eu só ganhei um I (Insuficiente) e dez MS (Muito Satisfatório) (Aluna F1)*

Dos entrevistados, 5% não gostam do seu caderno. Afirmam que ele é feio porque não capricha. A fala da aluna A1 expressa essa idéia:

*Não. Porque ele é feio. Porque as coisas são tudo feias, eu não tenho capricho. (Aluna I)*

Os cadernos, mais do que meros objetos, acessórios das atividades desenvolvidas em sala de aula, são materiais cuja utilização organiza e imprime características à dinâmica escolar. São importantes instrumentos de registro que podem revelar sobre o aluno, a escola e as relações em torno da escolarização. Mas, cujas informações podem conduzir à formulação de hipóteses errôneas sobre aqueles que participam de sua materialização enquanto registros, especialmente quando compreendidas de forma desvinculadas do contexto onde são produzidas. Para compreender, um pouco mais, esse contexto, fizemos o seguinte questionamento aos alunos: Sua professora gosta de seu caderno? Por quê?

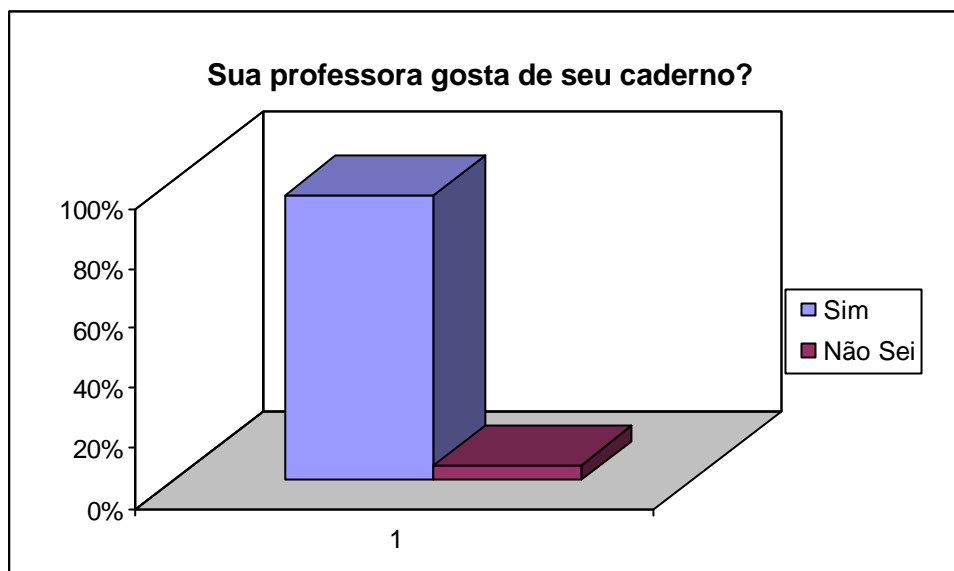


Gráfico 41: Resposta dos alunos à seguinte questão: Sua professora gosta de seu caderno?

A resposta de 95% deles é de que a professora gosta. Explicam dizendo que ela acha a letra bonita, porque o caderno é caprichado e, finalmente, porque a educadora escreveu em seu caderno Sucesso. Percebem essas idéias os seguintes alunos:

Sim, porque quando ela vê uma letra acha bem bonita. (Aluna A1)

Gosta porque eu cuido do meu caderno. (Aluna D1)

Sim. Ela gosta muito porque é caprichado. (Aluno E2)

Gosta. Porque escreveu: SUCESSO. (Aluno C2)

Os alunos são estimulados à aprendizagem, quando as professoras elogiam seus cadernos.

Outro grupo, 5 %, afirma que suas educadoras não sabem o que pensam. Pois, segundo os alunos, elas não escrevem recado e nem conceitos em seus cadernos. Como afirma a aluna F1:

Não sei. A professora não coloca recado no caderno e coloca só I /S ou MS. O I é ruim, o S é mais ou menos e o MS é bom (Aluna F1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita são de suma importância para a continuação da existência da civilização. No entanto, há que destacar que, ela só demonstrará sua devida significação se estiver inserida num espaço que a valorize. Num espaço, portanto, em que ela seja tanto o ponto de partida quanto o de chegada. Assim, ela servirá não só para garantir a continuidade da existência, como também para o desenvolvimento dessa.

Um dos espaços privilegiados para a leitura e para a escrita, de acordo com a pesquisa aqui apresentada, é a escola. Nela, quando professor e alunos estão envolvidos numa prática pedagógica desafiadora, estimulante e prazerosa, provavelmente os sujeitos tornar-se-ão competentes, realizados e felizes na escola.

Este estudo teve, portanto, por objetivo examinar os processos de escolarização em 1<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, buscando identificar e descrever situações potencializadoras, do processo de exclusão na escola, restritas ao espaço da sala de aula, enfocando o processo de construção da lecto-escritura.

Para alcançar esse objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o sentimento compartilhado pelas professoras entrevistadas em relação ao seu ofício de ensinar na 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental;
- Identificar o sentimento compartilhado pelos alunos em relação à sua sala de aula;

- Configurar as expectativas das professoras em relação aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental;
- Explicitar a prática alfabetizadora das professoras sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização infantil;
- Identificar as atividades que os alunos mais gostam e menos gostam de realizar em sala de aula;
- Problematizar a atitude das professoras em relação à utilização do castigo/recompensa como potencializador, ou não, do processo de exclusão na sala de aula;
- Conhecer os efeitos que as crianças, da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas, relatam ter dos castigos/recompensas, utilizados pelas professoras na sua sala de aula;
- Examinar padrões de interação entre os colegas, estimulados ou não pelas professoras;
- Conhecer os efeitos que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental entrevistadas relatam ter dos padrões de interação/conversa/ajuda aos colegas, estimulados, ou não, pelas professoras na sua sala de aula;
- Examinar a utilização dos cadernos escolares bem como o traçado das letras como fontes de geração, ou não, de atitudes, por parte da professora que excluem o aluno do processo de aprendizagem em sala de aula;
- Examinar depoimentos dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental em relação aos efeitos produzidos pela orientação da sua professora regente no que diz respeito ao uso dos cadernos e traçado das letras;

Para atingir esses objetivos, desenvolvi um estudo de natureza qualitativa, envolvendo, como sujeitos da pesquisa, professoras e alunos de 22 turmas de 1ª série do Ensino Fundamental de 11 escolas da rede municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Foram alvo da pesquisa 22 professoras e um total de 44 alunos (entre meninos e meninas), tendo sido sorteados dois deles de cada uma das classes das professoras participantes.

Os seguintes instrumentos foram utilizados, para a realização da investigação: questionário, aplicado junto às professoras regentes de 1ª série; entrevista, realizada com alunos das classes onde foram aplicados os questionários e observações dessas salas de aula, além de uma amostra de diários de classes das professoras participantes da pesquisa.

O questionário foi estruturado de modo a focalizar dimensões importantes da ação pedagógica, em classes de 1ª série, tais como: sentimento das professoras em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental, suas expectativas em relação aos seus alunos no processo de alfabetização; as atitudes das professoras em relação ao castigo/recompensa; os padrões de interação entre colegas, a utilização de cadernos escolares e o traçado das letras, bem como a organização do processo de aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas com dois alunos de cada uma das professoras que haviam respondido ao questionário. Enfocamos questões direcionadas às seguintes dimensões: sentimento compartilhado pelos alunos em relação à sua sala de aula; atividades que mais/menos gostam de realizar em sala; conseqüências que as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental relatam ter dos castigos/recompensas utilizados pelas professoras, bem como dos padrões de interação, conversa/ajuda aos colegas, estimulados ou não, pelas professoras na sua sala de aula; orientação da professora no que diz respeito ao uso dos cadernos e traçado das letras.

Os resultados da investigação revelaram os padrões a seguir explicitados.

No que diz respeito ao sentimento compartilhado das professoras, a maioria (80%) delas revelam sentir-se bem no desempenho de suas funções docentes, pois registram satisfação e realização em alfabetizar. Somente 20% das educadoras apresentam sentimentos que poderiam relacionar-se à concepção do mal-estar docente, na medida em que indicaram atitudes de cansaço e irritação no desempenho da função docente.

Da mesma forma, todos os alunos entrevistados revelam sentir-se bem em sua sala de aula.



No que diz respeito à expectativa das educadoras em relação ingresso dos alunos em sala de aula, não existe, entre as entrevistadas, um consenso a respeito do perfil dessas crianças. Percebeu-se em suas respostas uma diversidade de posicionamentos. Um grupo, 30% das professoras, espera receber crianças desejosas em aprender. Cavalcanti (2001), em relação a essa questão, argumenta que “o processo de alfabetização que não desenvolve o desejo de ler e escrever não prepara a criança para viver plenamente a cultura em que nasceu.”

Um outro grupo, 20% das educadoras, aponta o conhecimento das letras e dos números como um requisito importante para quem ingressa na primeira série. Penso ser essa questão de controversa: embora o domínio desses conhecimentos, por parte da criança, possa contribuir à aquisição da lecto-escritura, seu desconhecimento, quando do ingresso na 1ª série, é revelador da necessidade da professora transformar o espaço da sala de aula em um ambiente alfabetizador. Como afirma Cavalcanti (1997, p. 32):

Um ambiente alfabetizador é aquele no qual a criança assiste a inúmeros e diferentes atos de leitura e escrita, vê ilustrações de livros, arrisca a escrever como pode (onde a língua escrita tem um papel de destaque na rotina das pessoas). Algumas crianças podem conviver com esse ambiente em suas casas, mas ele também pode ser criado na escola.

Chamou também a atenção o número reduzido de educadoras, 10% delas, que têm como expectativa a curiosidade do aluno. O espírito de curiosidade é uma ferramenta imprescindível para o ato de aprender, pois o princípio da atividade de busca, de pesquisa, de movimento interno é acelerado pela curiosidade. Segundo Cavalcanti, as crianças que não desenvolvem esse "espírito" podem apresentar uma aprendizagem mimética, pautada na repetição e na reprodução.

Percebeu-se que 10% das professoras depositam perspectiva no domínio técnico do educando, ou seja, a alfabetização é vista pelas educadoras como um domínio de técnicas. Essa idéia ficou clara quando mencionam esperar que a criança tenha o domínio do material escolar.

Um outro grupo de educadoras (10%), faz referência à frequência do aluno à educação infantil, como um requisito positivo em relação aos alunos que desejam ter sucesso

na 1ª série. A educação infantil, segundo a Lei nº 9394/96, na seção II, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até a idade de 6 anos. No seu artigo 29 explicita:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade

A importância, dada pela professora, ao fato de uma criança ter ou não frequentado uma turma de Educação Infantil diz respeito ao fato de a mesma não estar familiarizada com o ambiente escolar, não se referindo aos pré-requisitos que, segundo Varella (2004), durante muito tempo serviram como critério para o ingresso nas turmas de primeira série e que, ainda hoje é utilizado por alguns educadores. Conforme Varella (2004, p. 18):

Os chamados “pré-requisitos” (fazer bolinhas, risquinhos ou levar o coelhinho até a cenoura) que caracterizam a criança como “pronta” ou “madura” para iniciar a alfabetização, são negados por uma visão interacionista que afirma que a aprendizagem se dá na relação das crianças entre si, com leitores e com objetos da língua escrita.

Teberosky e Ferreiro (1998) explicitam como pode ser desenvolvido o trabalho na Educação Infantil, quando afirmam que

a Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho de linguagem oral e escrita, constitui um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e de expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências básicas: falar, escutar, ler e escrever (1998, p. 202).

Por fim, as demais professoras entrevistadas (10%) mencionam a “maturidade da criança” como condição para o desenvolvimento do aluno que ingressa na 1ª série do Ensino Fundamental. A esse respeito Piaget (1964) enfatiza não somente a maturação do sistema nervoso, mas também a interação social como condição necessária ao desenvolvimento intelectual. Nas palavras de Piaget,

O professor precisa cuidar da interação social, enfatizando que a linguagem tenha um lugar proeminente na programação diária de ensino. Isto pode

ser realizado através da inclusão de tais atividades como projetos de grupo, discussões de grupo, resolução de problemas em grupo, desempenho de papéis, jogo dramático e debates em classe (PIAGET, 1980, p. 31).

As professoras participantes da pesquisa, na sua grande maioria, ou seja 80%, desenvolvem a alfabetização de seus alunos dentro de uma perspectiva tradicional. Observou-se essa prática ao analisarmos suas respostas do questionário, como também nas atividades que as mesmas oferecem aos seus alunos, conforme registro em seus diários de classe. Carraher (1986, p. 14) caracteriza essa proposta da seguinte forma:

O modelo tradicional de educação tem as seguintes características: o papel dominante do professor, a ênfase em respostas certas -apenas uma resposta por cada problema, a noção de que o conhecimento consiste de acúmulo de fatos e informações isoladas, a utilização de problemas que não incentivam o aluno a pensar e raciocinar.

Um número reduzido de educadoras, 20%, desenvolve uma prática pedagógica numa perspectiva interacionista de alfabetização. Segundo Piaget (1990) o interacionismo percebe o conhecimento uma constituição ininterrupta. Nessa perspectiva, o conhecimento é constituído na interação do sujeito com o objeto:

[...] uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo em que o considera um limite [...] e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua (PIAGET, 1990, p. 5).

Como estratégia para estimular a leitura nos alunos, 30% das educadoras mencionam que oferecem a oportunidade aos seus alunos para retirarem livros na biblioteca. As visitas frequentes à biblioteca podem tanto auxiliar os alunos a desenvolverem o papel de leitores e a compreenderem o papel da escrita como dar condições para que aprendam os procedimentos adequados à postura de usuários de acervos de publicações impressas, como são as bibliotecas. Além disso, poder contar com uma biblioteca escolar organizada, com um acervo variado e que possa ser utilizado em situações de classe, é condição indispensável para que um professor alfabetizador realize um bom trabalho.

Para outras 30% das professoras, momentos como a hora do conto é uma maneira de estimular a leitura por parte de seus alunos. Segundo Teberosky (2003), inúmeros estudos têm mostrado que, ao compartilhar a leitura de um livro com as crianças, não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem. Com essa atividade, as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

As demais educadoras (20%) mencionam que distribuem textos e, outras (20%), oferecem momentos de leitura e cópia do quadro como atividade estimulante da leitura junto a seus alunos. A esse respeito precisamos ficar atentos, pois a escola, muitas vezes, não reconhece, como parte do processo da aprendizagem da leitura e da escrita, aquilo que a criança já sabe, confirmando o que Perrenoud (2000) chama de “excelência escolar”, ou seja, a escola se mostra para a criança como algo superior e alheio à sua vida, não conseguindo relacionar a vivência da criança a uma prática pedagógica que acolha essas vivências e experiências. Como assinala Kaufmann (1995, p. 45):

[...] os leitores não se formam com leituras escolares de materiais de escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos [...].

Quando questionadas a respeito do estímulo à escrita de seus alunos, 85% das educadoras afirmam que utilizam atividades escritas como desenvolvimento da linguagem escrita. Cabe destacar que a utilização das atividades de escrita por si só não garante a construção da escrita por parte do aluno; é necessário que tais atividades provoquem a reflexão do aluno sobre a escrita. De acordo com Varella (2004, p. 30), “ [...] o interesse do sujeito pela escrita nasce quando ele vive em um ambiente em que as pessoas têm o uso da leitura e da escrita”. Para que isto aconteça, é necessário que o aluno tenha ao seu alcance uma variedade de materiais impressos, tais como livros, jornais, revistas, dicionários, entre outros. Porém, não basta apenas a disponibilização desses materiais, mas uma intervenção ativa do educador. Varella (2004) sugere alguns pontos que devem ser levados em conta no trabalho com alfabetizandos:

[...] confeccionar cartazes e materiais necessários, junto com os alfabetizandos [...]; usar a escrita para classificar materiais [...]; permitir-lhes a escrita espontânea de diferentes temas [...] – aprende-se a escrever, escrevendo; ler, para eles, diferentes tipos de texto e trabalhar com leitura antecipada e compartilhada, seqüência de leitura de livros mais longos, um capítulo por dia; prover um processo de aprendizagem mais reflexivo da linguagem, desenvolvendo habilidades relacionadas à consciência fonológica, privilegiando o oral, inicialmente, para que as crianças possam reconhecer os sons articulados de sua língua e compreender o uso da convenção; oportunizar-lhes jogos, brincadeiras com letras, palavras, personagens de histórias infantis [...] (VARELLA, 2004, p. 31-32).

Sendo assim, o grande desafio da alfabetizadora é, realmente, transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador, onde a professora se comprometa a oferecer situações nas quais esteja explícita a necessidade de ler ou de escrever. Segundo Foucambert (1994, p. 31):

Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. As intervenções remetem, portanto, à organização e ao uso desse “conhecido”.

Sole (1998) sintetiza, muito bem, o papel da leitura e da escrita no Ensino Fundamental, ou seja, informar e aprender, ao ressaltar a importância de que a criança, no final dessa etapa, possa ler com autonomia textos, buscar soluções para as suas dificuldades, ter preferência por determinadas leituras e exprimir opiniões próprias sobre a leitura realizada.

As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da "tradição escolar" há, pelo menos, dois séculos. Sendo assim, as educadoras foram questionadas a respeito da utilização dos livros didáticos. Percebe-se que 75% das entrevistadas ainda estão muito presas aos livros didáticos. Surpreende-nos o fato de que as cartilhas ainda sejam utilizadas por muitas professoras pois, segundo Cagliari (1998), em geral esses materiais ignoram a realidade lingüística da sociedade, apresentando uma fala baseada em um modelo apresentado pelo professor, sem levar em consideração o dialeto padrão do aluno:

A criança que entra na escola, pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade (CAGLIARI, 1998, p. 20).

Outro problema apresentado pelas cartilhas é a silabação a todo o instante, a qual faz com que a criança pense que é preciso ler sílaba por sílaba, descaracterizando a fala natural durante a leitura. Além disso, as cartilhas estão distantes do mundo cultural e social do aluno, contribuindo para sua exclusão no processo de aprendizagem.

Quando perguntei aos alunos o que gostam de sua sala de aula, 65% deles respondem que gostam de estudar e que não gostam de sua sala de aula e 70% afirmam que não gostam quando há muita bagunça.

Em relação ao que mais gostam de fazer em sala de aula, 60% dos entrevistados respondem que é ler e escrever, e o que menos gostam de fazer é, para 50% dos alunos, copiar e escrever.

Não podemos esquecer que o conhecimento não se dá apenas por meio do texto escrito ou da fala. Os alunos aprendem também, por meio de sons, de imagens, de cores. Aprendem através de processos em que existem interações entre o plano racional e o afetivo. O mundo deles é um mundo cheio de cores, imagens e sons. Por isso, é de se questionar quando 60% das professoras afirmam que utilizam o quadro-negro como o recurso mais utilizado para ensinar seus alunos.

Quando o aluno não consegue concluir as tarefas em sala de aula, algumas professoras (40%) permitem que ele conclua em casa e outras, 40%, determinam a hora do recreio como o momento para isso.

Conforme afirmam 75% dos alunos “tirar o recreio” é uma das atitudes mais frequentes das professoras que desejam castigar seus alunos, mesmo que 50% delas tenham afirmado que não existem castigos em aula.

Percebe-se que a relação professora/aluno torna-se uma constante provação de poder, ora é a professora que usa sua autoridade para deixar claro quem manda e que já fez tudo que estava ao seu alcance e que só depende da criança o sucesso nas aprendizagens, ora é a criança que se mostra desmotivada diante do que lhe é proposto. Essa situação em que a escola reforça a relação de poder exercida por algumas professoras, fica claro na prática cotidiana, revelada por Moreira, quando diz:

O professor sabe, o aluno não. O professor fala, o aluno escuta. O professor manda, o aluno obedece. Quem avalia é o professor, não o aluno. O professor competente é o que exige muito e reprova muita gente. O aluno negro, pobre, sujo e feio dificilmente pode ser inteligente. A culpa é do ambiente familiar do aluno. Com alguns alunos, não adianta mesmo perder tempo. O aluno fala errado, o professor fala certo. A cultura do aluno é inferior, a da escola é superior [...] (MOREIRA apud SUDBRACK, 1997, p. 108-109).

Em relação à questão de “tirar o recreio”, é importante referir que o recreio é, também, um momento de aprendizagem, de lazer e de descanso, e, talvez, um dos poucos momentos na escola em que o aluno pode determinar o que quer fazer. Como vamos formar seres autônomos, se não permitimos o exercício da autonomia?

Quando mencionamos o recreio como um momento de lazer, estamos nos referindo a um tempo na escola em que a criança possa brincar. Pois, como nos ressalta Kischimoto (1993, p. 110):

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a compreender os companheiros [...], a obedecer as regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], acatar autoridade [...], assumir responsabilidades, aceitar personalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.

Além de deixarem os alunos concluírem as atividades em casa ou determinarem que façam no recreio, uma outra postura assumida pelas educadoras no que diz respeito às tarefas não realizadas é comunicar aos pais do acontecido. A realização das atividades/tarefas é um contrato entre professor e aluno e a atitude de enviar bilhete para casa é uma maneira de intimidar as crianças. O professor acaba transferindo, a responsabilidade da observância desse contrato, aos pais, quando a própria criança deveria ir construindo suas atitudes na relação com a escola.

Percebe-se que poucas, 20% delas, são as educadoras que auxiliam seus alunos quando eles não conseguem concluir as tarefas.

No que se refere à conversa, é consenso, por parte das educadoras, que possa existir em sala de aula, mesmo que 60% das crianças tenham expressado o desejo de conversarem em outros momentos, além daqueles permitidos pelas professoras.

Quando perguntados sobre o que pensam a respeito de um colega auxiliar o outro nas tarefas escolares, tanto as educadoras como os alunos concordam com essa atitude, como também consideram isso como sendo um recurso pedagógico.

Os cadernos escolares são instrumentos presentes na vida dos alunos, em diferentes etapas de sua escolarização, da educação infantil à pós-graduação. Por acreditarmos ser um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, perguntei às professoras com quantos cadernos trabalham com seus alunos e se determinam as regras para a utilização dos mesmos. Das entrevistadas, 65% afirmam que utilizam um caderno e 90% delas respondem que determinam as regras de utilização. Além disso, as educadoras afirmam que colocam bilhetes e observações nos cadernos dos alunos.

De um modo geral, podemos afirmar que, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os cadernos servem, preferencialmente, para funções planejadas pelas educadoras. Dessa forma, o caderno, que serve como registro de boa parte das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, cumpre fortemente com a função de proporcionar controle por parte da professora daquilo que o aluno faz. Controlar e obter informações sobre o aluno são instâncias que muitas vezes se confundem e se sobrepõem na prática do professor. Para aquele que observa, vigia e controla é dada a possibilidade de constituir um saber sobre aquele que é controlado (Foucault, 1987). Devalle e Rendo (apud Gvirtz 1999) referem-se ao caderno da seguinte forma; “articula uma rede de relações, servindo ao controle mútuo que, por sua vez, conduz ao autocontrole.” (p. 13). Todos se sentem vistos através do caderno. Podemos, pelas suas páginas, identificar, também, o que foi e o que não foi feito, de que maneira foi feito, quais foram os acertos e os erros. Até mesmo as correções e o uso da borracha deixam marcas que podem ser identificadas.



Para Julia (2001), as produções escolares são fundamentais para que se tenha acesso à cultura escolar. Ela atribui aos cadernos dos alunos o importante papel de reconstituir as práticas escolares que eles deram origem.

Os cadernos escolares, mais do que acessórios das atividades desenvolvidas pelos os alunos em sala de aula, constituem materiais cuja utilização organiza e imprime características à dinâmica escolar, permitem o controle e o acompanhamento da aprendizagem do aluno, o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados, a comunicação entre pais e escola, bem como de professor e aluno. Sendo tão presentes e importantes, faz-se necessário que sejam planejadas estratégias para que possam ser utilizados em toda sua potencialidade.

Quando os cadernos escolares dos alunos são avaliados, sem considerar o desenvolvimento do seu processo cognitivo e afetivo, muitas vezes sofrem valorização negativa, por parte da professora, que relaciona a apresentação (inadequada do caderno) ao desinteresse do aluno na realização da tarefa escolar.

A letra utilizada pela professora na alfabetização de seus alunos é um dos temas que gera muita discussão entre os educadores em geral, pois é com as letras tipo imprensa que as crianças têm maior contato, desde cedo, nas propagandas de produtos, revistas, jornais... o que possibilita a elaboração de hipóteses sobre a escrita muito antes de ingressar na primeira série. Segundo 80% das educadoras entrevistadas, elas utilizam a letra bastão/script. Acreditamos que a aquisição da escrita é uma aprendizagem complexa. Indica-se a letra bastão pelo fato de a mesma ser de mais fácil traçado do que a letra cursiva; seu traçado é simples, exige apenas traços retos. Com isso, dá liberdade ao ato de escrever, favorecendo a percepção das unidades “letras” e diminuindo o esforço motor. A esse respeito, Cagliari e Cagliari (1999) afirmam a importância de a criança compreender e entender a função e as características da escrita antes de se preocupar com o tipo de letra a utilizado: “Em primeiro lugar, é preciso ensinar a escrever e, somente depois, deve-se preocupar com os requintes da escrita”. (p. 79)

Mesmo que apenas 20% das entrevistadas afirmem utilizar a letra cursiva para alfabetizar seus alunos, entendemos que isso aconteça porque o traçado da letra cursiva é mais rápido, exigindo, no entanto, da criança, uma coordenação motora mais definida. A esse respeito Cagliari (1999, p. 41) adverte que:

A escrita cursiva tinha dois problemas: por ser feito com rapidez, o traçado das letras tendia a se modificar na escrita de cada um por outro lado, a escrita cursiva produz ligaduras. Depois de unidas as letras, o aspecto gráfico pode mascarar os limites individuais das letras, gerando confusões entre os usuários.

A escrita cursiva, no dia-a-dia, acabou perdendo um pouco sua importância. Contudo, na escola, ainda continua sendo motivo de discussão, pois existem professoras que acreditam que, se seus alunos forem alfabetizados com a letra tipo bastão, não conseguirão aprender, posteriormente, a escrever com a cursiva, como se o alvo da alfabetização fosse ensinar a escrever “redondinho” e de forma igual a todos os alunos. Tafner e Fischer (2001) em relação a essa questão destacam que :

O mundo está escrito em letras de forma. O mesmo mundo onde a criança vive, cresce e aprende. Não espere dela um desenvolvimento pleno em cursivas quando tudo que ela lê em torno dela é escrito com letras de forma. As letras de forma são naturais para ela, pois faz parte do seu mundo (TAFNER; FISCHER, 2001, p. 19).

Embora as professoras tenham afirmado que seus alunos possuem uma letra legível, apenas 70% delas ensinam a seus alunos o traçado das letras. Por acreditar que o traçado das letras siga uma convenção social, penso que ele deva ser ensinado por todas as educadoras aos seus alunos.

Quando falamos em traçado das letras, alguns educadores associam essa tarefa com caderno de caligrafia, pois acreditam ser o espaço mais adequado para os alunos exercitarem o traçado das letras. Perguntei às professoras se utilizam o caderno de caligrafia: 40% delas respondem afirmativamente e 60%, afirmam que não o utilizam. Acredito que é importante trabalhar o traçado das letras com os alunos e penso que esse trabalho deveria ser feito sem a utilização das linhas como propõem os cadernos de caligrafia. As linhas limitam muito o tamanho da letra e determinam o espaço e, quando as crianças precisam escrever fora desse espaço, não conseguem fazê-lo adequadamente. Na visão de Cagliari (1999):

O bonito da verdadeira educação é ser um caleidoscópio: a diferença a todo instante é seu charme e beleza; cada momento revela algo de novo e surpreendente. A educação deve formar pessoas diferentes, não clones, réplicas intelectuais. (p. 109)

Ao trabalhar com os alunos, é preciso acreditar que eles são seres individuais e únicos, bem como, conforme assinala Caglari (1999. p. 111), que “na educação, se propõe e não se impõe. No que diz respeito à escrita, o que é importante é compreender o que está escrito e conseguir estabelecer uma comunicação entre professora X alunos, dessa a forma, a finalidade da escrita estará cumprida”.

Em síntese o padrão de ação pedagógica desenvolvido nessa etapa da Educação Básica é demarcatório, podendo contribuir ou não para situações potencializadoras da exclusão de crianças no âmbito escolar. Resultados da presente pesquisa revelam um padrão de ação pedagógica de natureza mais incluyente do que excluyente, evidenciado pelo sentimento de bem-estar docente, compartilhado por 80% das professoras entrevistadas em relação ao seu ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental; pelo sentimento de satisfação compartilhado pelos alunos (100% deles) em relação à sua sala de aula; pelos padrões de interação conversa/ajuda entre os colegas estimulados pelas professoras (100% das professoras entrevistadas permitem que seus alunos conversem em sala; 100% delas que um aluno auxilie o outro nas tarefas da escola); pelo estímulo à leitura de seus alunos por 60% das professoras entrevistadas, através de uma variedade de atividades, e pelo elogio docente (75% das professoras) à realização das tarefas pelos alunos em sala de aula.

Por outro lado, a perspectiva tradicional da prática alfabetizadora de 80% das professoras; as expectativas das professoras em relação aos alunos que ingressam na 1ª série (10% tenham cursado a educação infantil, 10% tenham maturidade, 20% conhecimento de leitura e números, 10% domínio do uso do material escolar), bem como a postura docente em relação ao castigo/recompensa (70% das professoras, segundo os alunos, “tiram o recreio” como forma de castigo) e também a atitude das professoras quanto a utilização de recursos didáticos (60% delas trabalham com quadro e giz, 40% em “folhas prontas”) são reveladores de uma prática pedagógica com potenciais para a produção de exclusão escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997

ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (orgs). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 1997.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.

AQUINO, Julio. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

ÁVILA, Ivany Souza. (Org.). *Escola e sala de aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 2003.

BAQUERO, Rute. *Exclusões e privilegiamentos: um estudo sobre saberes da formação e da experiência em Educação de Jovens e Adultos*. São Leopoldo: UNISINOS/FAPERGS/CNPq, 2005. Relatório de pesquisa.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, 23. dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, 12. abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, 27. dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau, e da Outras Providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, 12. ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, 16. jul. 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Nome; CAGLIARI, Nome. *Título do texto*. In: MASSINI.CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, Sônia. (Org). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2002.

CAVALCANTI, Zélia. *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artes Médias, 1997.

CHARLES, C. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CORREIA, Maria Emilia & GALHARDI, Mauro. *Como é fácil! cartilha de alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1999.

DIMENSTEIN, Gilberto & ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papyrus, 2003

DORNELES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. *Pátio*, Porto Alegre, a. 3, n. 11, p. 25-28, nov-jan. 2000.

\_\_\_\_\_. *Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1986.

ESCOREL, Sarah. *Vidas ao Léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ESTEVES, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusp, 1999.

FERRARO. Alceu. Escola: a produção no analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, jul. -dez. 1987.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul. *Cadernos de Educação*, Pelotas, UFPEL/FAE, n. 6. p. 21-40, jan-jun. 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *A leitura e a escrita numa perspectiva futura*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERRI, Cássia. Abordagem da diversidade nas diferentes áreas do conhecimento. In: *Anais 1º Seminário de Intercâmbio Científico entre Educadores do Ensino Regular e Especial*. Friburgo: Fundação Catarinense de Educação Especial/ Universidade do Contestado, 1996.

FIORE, Ottaviano de. *Como tornar o Brasil uma nação letrada? Manifesto ao Povo da Cultura*. Publicação 15. jun. 2001. Disponível em: <www. minc. gov. br> Acesso em: 21. ago. 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez & Aut. Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez & Aut. Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo & MACEDO Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Lia. *A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligência - um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



GORDON, Thomas. *PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables*. México: Diana, 1985.

GVIRTZ, Silvina. *Del currículo prescripto al currículo enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1997

\_\_\_\_\_. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001

KAMMI, Constance. *A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1984.

KAMII, Constance & LIVINGSTON, Sally Jones. *Desvendando a Aritmética: Implicações da teoria de Piaget*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

KESSLER, Maria Cristina. *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

LA TAILLE, Yves J. J. M. R. Autonomia e identidade. *Revista Criança*, Brasília, 2001.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINCH, Jaqueline Picetti. *Movimentos de exclusão oculta*. Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sociohistórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MEC/SEDIAE/SEC. *Taxas de repetência no Ensino Fundamental no Brasil (por séries)*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000017.pdf>> Acesso em: 20. jul. 2005.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MICHALANY, Douglas. *Universo e humanidade: Anuário internacional 1967*. São Paulo: A Grande enciclopedia da vida, 1968.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2000.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, Ática, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul-dez. 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez editora, 1994.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Soraia Aparecida de. Ser professora. *Mundo Jovem*, v. 350, p. 21, Porto Alegre, set. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIMENTA, Selma Garrida (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

QUINO, Joaquim Salvador Lavado. *Toda a Mafalda*. 7. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

QUINTANA, Mario. *Seus Poemas*. Encontrado em: <http://assisbrasil.org/joao/quintana.htm>. Acessado em: 03. mar. 2007.

RAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (orgs). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 1997.

RANGEL, Ana Cristina Souza. *Educação matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan. -jun. 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; MELO PERES, Maria de Holanda de. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, Maria Alice. Aceleração de aprendizagem é alternativa para o fracasso escolar. *Pátio*, a. 3, n. 11, p. 44-47, Porto Alegre, nov-jan. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANCHEZ, Aurélio V.; ESCRIBANO, Elena A. *Medição do autoconceito*. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização do plano do choro ao plano de ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise de dialética exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHANK, Roger C. *Engines for education*. New Jersey: LEA, 1995.

SCHUTZ, Willian C. *O prazer expansão da consciência humana*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1974.

SIELO. *The Scientific Electronic Library Online* Encontrado em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 20. abr. 2007.

SILVA, Arlete Vieira da. *Um diagnóstico da exclusão da escola e da exclusão na escola*. Dissertação de mestrado em Educação. Pelotas: UFPel, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMED. *Secretaria de Educação, Esporte e Lazer*. Encontrado em: [https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show\\_page.asp?id\\_CONTEUDO=27&codID\\_CAT=1&id\\_SERVICO=&categoria=<b>Secretarias</b>](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?id_CONTEUDO=27&codID_CAT=1&id_SERVICO=&categoria=<b>Secretarias</b>) Acesso em: 10. mar. 2007.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPOSATI, Aldaísa. Exclusão Social abaixo da linha do Equador. In: VÉRAS, Maura Pardini Bicudo (ed.). *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: Educ, 1999.

SUDBRACK, Edite Maria. *Demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão*. Frederico Westphalen: Editora URI, 1997.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa *Aprender a ler e a escrever: uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? *Pátio*, a. 3, n. 11, p. 9-14, Porto Alegre, nov. -jan. 2000.

VALDEBENITO, Marco Antonio. Excluídos: um conceito, alguns sujeitos, novos desafios. In: \_\_\_\_\_ (org). *Os excluídos*. São Bernardo do Campo: UMESP, 1996. (Ensaio de Pós-Graduação/Ciências da Religião).

VALE, Maria José. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In: \_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita*. São Paulo: IPF, 2002.

VALENTE, José Armando (org.). *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas: UNICAMP, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

WATERSON, Bill. *Felino selvagem psicopata homicida*. v. 1. Cambuci: Bests news, 1986.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZACCUR, Edwiges. (Re) criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### ENTREVISTA COM ALUNOS DA 1ª SÉRIE

#### **I-Foco: SENTIMENTO PESSOAL na sala de aula**

1. 1-Como você se sente na sala de aula? Por quê?
1. 2- De que coisas você GOSTA da sua sala de aula? Por quê?
1. 3- De que coisas você NÃO gosta da sua sala de aula? Por quê?

#### **II-Foco: AULA HOJE- Atividades**

2. 1-De que coisas você MAIS GOSTA de fazer na aula? Por quê?
2. 2-De que coisas você MENOS GOSTA de fazer na aula? Por quê?

#### **III-Foco: CASTIGO/RECOMPENSA**

3. 1-Quando você Não Consegue fazer as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você?
3. 2-quando você consegue fazer todas as coisas em sala de aula, o que a professora faz com você?
3. 3-Existem castigos em aula?
3. 4-Quais são?
3. 5-Por que os castigos ocorrem?

#### **IV-Foco: LETRA**

4. 1-Como é sua letra?
4. 2-O que sua professora diz da sua letra?

#### **V- Foco: CONVERSA**

5. 1-Você conversa em sala de aula? Quando?
5. 2-Você só conversa em sala de aula quando sua professora deixa?
5. 3-Você gostaria de poder conversar também em outros momentos? Sobre o quê?

#### **VI-Foco: CADERNO**

6. 1- Você gosta de seu caderno? Por quê?
6. 2-Sua professora gosta de seu caderno? Por quê?

#### **VII-Foco: AJUDA AOS COLEGAS**

7. 1- Você pensa que um colega ajuda o outro nas tarefas da escola? Como? A professora deixa
7. 2-Você pensa que um colega empresta material para o outro? Quando? A professora deixa?



## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO COM PROFESSORAS DA 1ª SÉRIE

#### **I-Foco: 1ª série- Processos de alfabetização**

1. 1-Como você inicia e desenvolve o processo de alfabetização durante este ano escolar?

#### **II-Foco: Sentimento em relação ao ofício de ensinar na 1ª série do Ensino Fundamental**

2. 1-Como você se sente na sala de aula? Por quê?

#### **III-Foco: Expectativa em relação ao aluno da 1ª série do Ensino Fundamental**

3. 1-O que espera de um aluno ao ingressar na 1ª série?

#### **IV-Foco: Atividades de leitura e escrita**

4. 1-A leitura é estimulada? De que forma?

4. 2-A escrita é estimulada? De que forma?

#### **V- Foco: Recursos**

5. 1-Trabalha mais com o quadro/giz ou com folhas “prontas”?

5. 2-O que determina a escolha?

5. 3-Quais os materiais e recursos que você tem a disposição para realizar seu trabalho?

5. 4-Você utiliza livros didáticos? Por quê?

#### **VI-Foco: Castigo/Recompensa**

6. 1-Quando o aluno **Não Consegue** fazer as tarefas em sala de aula, como você procede?

6. 2-Quando o aluno consegue realizar todas as tarefas em sala de aula, como você procede?

6. 3-Existem castigos em aula?

6. 4-Quais são?

6. 5-Por que os castigos ocorrem?

#### **VII-Foco: Letra**

7. 1-Com que tipo de letra você trabalha? Justifique sua escolha.

7. 2-Você utiliza caderno de caligrafia? Com que objetivo?

7. 3-Ensina a seus alunos o traçado das letras? De que forma acontece?

7. 4-Como é a letra dos seus alunos?

7. 5-O que você diz a eles sobre letra deles?

#### **VIII- Foco: Conversa**

8. 1-Você permite que seus alunos conversem em sala de aula? Quando?

8. 2-Sobre o quê?

8. 3-Como procede quando seus alunos conversam fora do momento combinado?

#### **IX-foco: Caderno**

9. 1- Com quantos cadernos seus alunos trabalham? Por quê?

9. 2- Você determina regras para utilização do caderno? Cite algumas?

9. 3- Costuma colocar bilhetes ou observações nos cadernos? Poderia citar alguns.?

#### **X-Foco: Ajuda aos colegas**

10. 1- Você permite que um colega ajude o outro nas tarefas da escola? Por quê?
- 10, 2-Como?
10. 3. -Você permite que um colega empreste material para o outro? Por quê?
10. 4-Quando?

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**

**REGINA URMERSBACH**

**OS MEANDROS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
E A INCIDÊNCIA DA EXCLUSÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LEOPOLDO/RS**

**São Leopoldo**

**2007**