UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CHRISTINA D'ALBERTAS

**CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE A LEITURA E SUA
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

SÃO PAULO
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

d'Albertas, Christina.

Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização / Christina d'Albertas; orientadora Fraulein Vidigal de Paula. -- São Paulo, 2014.

123f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Crenças 2. Professoras 3. Alfabetização 4. Leitura I. Título.

BF378.A75

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CHRISTINA D'ALBERTAS

**CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE A LEITURA E SUA
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Psicologia da Universidade de
São Paulo, como parte dos requisitos para
obtenção do grau de mestre em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia do
Desenvolvimento e da Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Fraulein Vidigal
de Paula

SÃO PAULO
2014

CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE A LEITURA E SUA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Christina d'Albertas

Banca examinadora

Fraulein Vidigal de Paula (orientadora)

Lino de Macedo

Denise D'Aurea-Tardelli

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Ao Chico e à Manu, meus filhos

Agradeço

Em primeiro lugar à Regina Scarpa, pois sem ela o mestrado não teria nascido.

À minha orientadora por seu acolhimento, dedicação e preciosas contribuições.

À minha querida professora e amiga Malu, por sua cuidadosa revisão.

À Ana Albuquerque, companheira de entrevista.

Aos colegas e professores de mestrado por nossas, risadas, riqueza de trocas e amizade.

Às minhas amigas e amigos, por tornar minha vida mais plena.

Aos familiares, pela amorosa convivência.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram deste trabalho e que, involuntariamente, deixo de mencionar.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos de chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Manoel de Barros

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1 Fundamentação conceitual para interpretação das crenças das professoras	9
1.1.1 Visão da teoria psicogenética sobre a leitura e a escrita	9
1.1.2 Visão de alguns autores da psicologia cognitiva sobre a aprendizagem da leitura e da escrita	17
1.1.3 Teoria sobre crenças	22
1.1.4 Desenvolvimento dos conceitos, uma visão vygotskyniana	23
1.1.5 Formação de professor, breve comentários	24
1.1.6 Breve definição de métodos de alfabetização	27
1.2 Fundamentação teórica para condução metodológica da pesquisa	28
1.2.1 Grupo Focal	28
1.2.2 Considerações sobre a técnica de grupo focal	31
1.2.3 Critérios de qualidade	32
1.2.4 Críticas	32
Capítulo 2 – MÉTODO	34
2.1 Justificativas e procedimentos iniciais:	34
2.2 Instrumentos e materiais: o roteiro de entrevista	34
2.3 Contato com a escola, seleção de professores e coleta e dados	35
2.4 Caracterização das professoras	37
2.5 Procedimento de organização e de categorização dos dados	38
Capítulo 3 – RESULTADOS	41

Capítulo 4 – DISCUSSÃO	71
Capítulo 5- CONCLUSÕES	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização da sala da entrevista	36
Figura 2: Lanche oferecido	36
Figura 3: Distribuição dos participantes na sala da entrevista	36
Quadros 1: Dados sobre a formação das professoras	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias de análise das respostas das professoras	41
Tabela 2: Subcategorias em relação à importância de saber ler.	42
Tabela 3: Subcategoria em relação ao que é ser um leitor/ o que é ler	45
Tabela 4: subcategorias em relação a como se aprende a ler e a escrever	47
Tabela 5: subcategorias em relação a como se deve ensinar a ler e a escrever	51
Tabela 6: subcategorias em relação atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita	55
Tabela 7: subcategorias em relação a dificuldades observadas nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.	58
Tabela 8: subcategorias em relação ao que pode facilitar ou incentivar a aprendizagem e a superação de dificuldades em leitura	61
Tabela 9: subcategorização da entrevista em relação a diferenças importantes entre o que é feito por elas atualmente e como era antigamente, segundo a visão do grupo.	65
Tabela 10: subcategorias em relação à formação docente/como se atualizam/linhas teóricas	67
Tabela 11: subcategorias a contextos sociais	69

RESUMO

D'ALBERTAS, Christina Jeanne Marie. Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização. São Paulo, 2014.125p. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo conhecer as crenças de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede do ensino público no interior de São Paulo sobre a leitura, em seu uso, aprendizagem e ensino. Para alcançar este objetivo foi realizada uma entrevista com estas professoras, utilizando a metodologia do grupo focal. As análises dos resultados e as discussões fundamentaram-se em duas principais concepções teóricas que permeiam as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita: a abordagem da psicologia cognitiva e a apoiada na psicogênese da língua escrita. Com isso, buscou-se verificar expressões e aproximações das crenças dessas professoras a estes referenciais teóricos, de maneira consciente ou não. Os dados obtidos mostraram que as professoras têm como maior fonte de aprendizagem, formação profissional e sustento de suas ações docentes, a própria prática da sala de aula. Além disso, como principais resultados pode-se dizer que as professoras mostraram-se muito comprometidas com o que chamaram de uma aprendizagem significativa e contextualizada da leitura e consideram o ensino das letras, de seus sons e das sílabas muito importantes neste processo.

ABSTRACT

D'ALBERTAS, Christina Jeanne Marie. **Teacher's beliefs about reading and it's learning process in literacy.** São Paulo, 2014. 125p. Master. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

This work sought to know the beliefs of literacy teachers of a school in the São Paulo's education public system. To achieve this goal an interview with these teachers was conducted using the methodology of the focus group. The discussions and the analyzes of the results were based on two main theoretical concepts that permeate the issues related to the learning process of reading and writing: the cognitive psychology's approach and the approach supported by the psychogenesis of written language. Thus, I tried to determine which of these approaches were closest to the beliefs of these teachers, consciously or not. The data showed that the main source of teachers' learning, training and support of their teaching practice is their own classroom activities. Moreover, the main results are that the teachers were very committed to what they called a meaningful and contextualized learning of reading and considered the teaching of alphabetic characters, their sounds and syllables is very important in this process.

APRESENTAÇÃO

Fui professora durante 26 anos (1985-2010) em uma escola privada de São Paulo, parte deles na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental I, mais especificamente no 2º ano. Durante esses anos de prática, interessou-me, em especial, observar, estudar, e conhecer a maneira como meus alunos aprendiam os conteúdos trabalhados na escola. Nessa atividade profissional, pude perceber que há estreita relação entre os conteúdos a serem aprendidos e os caminhos cognitivos a serem enfrentados por eles. Ou seja, para cada tipo de desafio pedagógico, os alunos põem em jogo não só diferentes capacidades, como também diversos recursos intelectuais e afetivos.

Foi possível constatar, por meio de minhas observações, que para melhor intervir no processo de aprendizagem desses alunos, seria necessário que o professor conhecesse a natureza dos conteúdos selecionados para o ensino e como essas crianças aprendem – ou seja, que aspectos dispõem quando estão diante de um desafio cognitivo –, além do processo escolar de cada aprendiz. Percebi também que meu modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem da leitura está muito relacionado à maneira como interpreto a observação das crianças e o modo como estruturo as situações didáticas para promoção e avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, conhecer os alunos, os conteúdos a serem ensinados e as didáticas para ensiná-los não bastam para que o professor possa criar boa situação de aprendizagem para seus alunos e que seja contextualizada e significativa. Há um elemento primordial que diz respeito às concepções teóricas que esse professor tem sobre cada um dos conceitos: sujeito aprendiz, relação ensino-aprendizagem, conteúdos a ensinar – no caso a língua escrita. Isso exige estudo teórico e constante reflexão a respeito de sua prática, elementos que necessitam caminhar juntos, de maneira inseparável.

Philippe Perrenoud¹ escreveu vários textos sobre a formação de professores, tendo se dedicado ao tema da prática reflexiva em vários deles. Assim escreve Cristina Dias Allessandrini (2002) sobre o fazer do professor, num texto onde comenta o trabalho de este autor: “Reconhecemos nossos desafios e dilemas, as saídas que encontramos e também uma forma diferenciada de olhar o que poderá acontecer se realmente estivermos mais conscientes do que fazemos.” (p.159).

¹ Perrenoud, Ph. [A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas](#). Porto Alegre: Artmed, 2002

Não há efetiva reflexão sem fundamentação teórica é o que diz Madalena Freire (1996):

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o Educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar.

Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. [...]

Com o exercício disciplinado da reflexão, e instrumentalizado pelo Educador, alcança-se uma fluidez desta ação generalizadora, teorizante. Fruto dessa conquista emerge a explícita necessidade da fundamentação teórica.(p. 39).

A partir dessas constatações, considere que, para que haja intervenções pontuais, específicas e produtivas, isto é, para que estas sejam eficientes e coadjuvantes na construção do conhecimento, no sentido de promover a possibilidade de o aluno fazer os avanços necessários em sua aprendizagem, todos os fatores mencionados são fundamentais.

Um dos grandes temas da escolarização no Brasil é, sem dúvida, a alfabetização. Nos anos em que atuei no 2º ano, recebi alunos em diferentes momentos de seus processos de alfabetização, ou seja, com maior ou menor domínio do funcionamento do sistema alfabético, tanto na escrita quanto na leitura. Para melhor ensiná-los, de modo a atender suas necessidades no desenvolvimento dessa aprendizagem, de acordo com minhas próprias constatações, fui à busca de maior aprofundamento teórico e prático. Assim, em 2005 e 2006, frequentei um curso de especialização em alfabetização (Especialização em Alfabetização – Instituto Superior da Escola Vera Cruz – ISEVEC), fundamentado na teoria construtivista de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky, teoria essa, primeiramente apresentada no livro **Psicogênese da língua escrita** (1985), e em pesquisas didáticas realizadas por diferentes autores, entre eles, Délia Lerner (1996, 2000) e Mirta Castedo (1997, 2000). Essa formação, juntamente com minhas reflexões pessoais/profissionais, foi responsável por importantes mudanças em minha prática docente, uma vez que, melhor formada e instrumentalizada, pude atuar de modo mais efetivo e consciente no processo de alfabetização dos meus alunos.

Depois dessa capacitação, a questão da leitura no processo de alfabetização tornou-se um dos focos de meu interesse de estudo, devido à visão profunda com que foi tratado o tema nesse curso e pelo fato de, como professora alfabetizadora, defrontar-me com o desafio de levar todos os alunos a uma leitura fluente e com compreensão, durante os anos em que conduzi classes de 2º ano na escola em que trabalhava. Assim, algumas questões mais específicas sobre a leitura fizeram e fazem parte de minhas reflexões e buscas teóricas desde então:

- O que é ler o texto escrito?

- Como a leitura do texto escrito pode ser concebida?
- Como a criança aprende a ler e a escrever?

Fez parte de minha formação profissional a preocupação permanente em fazer cursos que possibilitassem meu avanço no sentido exposto no trecho inicial dessa apresentação, sendo todos eles não acadêmicos. Ao juntar o desejo de coroar esse trajeto com uma titulação acadêmica e o de dar continuidade aos meus estudos em alfabetização, ingressei na pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), mais especificamente no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade no âmbito da pesquisa sobre a aquisição da leitura e da escrita, desenvolvido pela professora doutora Fraulein Vidigal de Paula no programa de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem.

Por meio das disciplinas que cursei nesta pós-graduação, entrei em contato com importantes perspectivas teóricas, no âmbito da Psicologia e da Educação, que se destacam enquanto referenciais acadêmicos para a pesquisa e para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como influenciam o desenvolvimento das estratégias para a prática da alfabetização tanto aqui no Brasil, como em outros países. São elas: a construtivista, já conhecida por mim, baseada na teoria da psicogênese da língua escrita e aquela apoiada nos estudos do desenvolvimento metalinguístico/habilidades metalinguísticas realizados no âmbito da psicologia cognitiva.

Nesse sentido, considero importante conhecer as crenças que alimentam as práticas de professores alfabetizadores para que o estudo teórico, suas leituras e cursos de aperfeiçoamento em serviço sejam profícuos e dotados de sentido. Se tal identificação não acontecer, essas iniciativas podem ser estéreis, ao invés de transformadoras em seus propósitos.

Dentro da abordagem da psicologia cognitiva, há diferentes teorias que trabalham diversos aspectos da aprendizagem da língua escrita, baseados nos conceitos oriundos da linguística, como, por exemplo: o papel do desenvolvimento metalinguístico na aprendizagem da escrita, as questões de conhecimentos morfofossintáticos e o desenvolvimento da significação. Cada uma dessas abordagens apresenta maior ou menor ênfase em cada um deles, mas podemos perceber a importância dada em todas elas ao ensino, pela escola principalmente, da relação grafema fonema e, portanto, ao domínio da decodificação pelo alfabetizando. Nelas, é considerado muito importante o aspecto fonético da língua escrita.

Na história da alfabetização no Brasil, é forte a presença de métodos que enfatizam o aspecto fonético do sistema de escrita, como por exemplo, no método fônico – praticado anteriormente – e o chamado tradicional (sintético ou analítico), sem que houvessem de fato uma sustentação teórica para suas aplicações. De acordo com os pressupostos da psicologia cognitiva, as pesquisas no âmbito desta abordagem passaram a investigar e a fundamentar, a necessidade de o trabalho escolar focar as relações fonéticas – dentre outras como as informações ortográficas, semânticas e pragmáticas – que caracterizam nosso sistema alfabético, o que tem provocado novas reflexões sobre a política pública de alfabetização. Para muitos autores desta abordagem,

[...] a imensa maioria das crianças, a instrução explícita sobre as relações letra-som é necessária para a progressão para a fase alfabética plena. Nessa fase as crianças aprendem a ler por meio da decodificação das letras em seus sons constituintes e, como resultado apresentam uma leitura mais precisa. (Brasil, 2007).

Vale salientar que as práticas de alfabetização anteriores, as tradicionais, não são as mesmas que as praticadas mais recentemente, fundamentadas nas descobertas da psicologia cognitiva, como por exemplo, o método fônico², aqui no Brasil. Segue uma breve descrição deste método:

O método consiste em atividades fônicas e metafonológicas. As atividades fônicas concentram-se na introdução sistemática de correspondências grafofonêmicas para construir a leitura e a escrita. As atividades metafonológicas concentram-se em exercícios para desenvolver a consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico. Este Livro do Aluno contém todas as atividades fônicas detalhadamente descritas e ilustradas para implementação direta em sala de aula. O Livro do Professor contém as instruções e explicações completas para implementar essas atividades fônicas. Contém também todas as atividades metafonológicas, com as ilustrações e as instruções completas para aplicação pelo professor na sala de aula, de modo intercalado com as atividades fônicas. É essencial que as atividades fônicas do Livro do Aluno sejam complementadas com as atividades metafonológicas intercaladas que se encontram descritas no Livro do Professor. (CAPOVILLA &CAPOVILLA, 2007. Apresentação ao professor).

Até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC em 1997, eram principalmente os métodos ditos tradicionais que predominavam em nossas escolas. A partir dessa publicação, institui-se como política pública de alfabetização no Brasil o chamado construtivismo, baseado nas descobertas de Ferreiro e Teberosky (1987), que questionou

² CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: Memnon, FAPESP, CNPq, Capes. 2007.

Segundo esses autores, os estudos internacionais sobre a importância das instruções fonológicas e do ensino da correspondência grafema-fonema melhoram a consciência fonológica, o conhecimento das letras, a leitura em voz alta e a escrita sob ditado. De acordo com o método fônico, quanto maior tempo dedicado às instruções fônicas ou grafofonêmicas e metafonológicas ou de consciência fonológica, tanto maior o desenvolvimento da competência de leitura e da compreensão de texto. Também considera que o ensino de leitura a partir do texto é menos eficiente.

aquelas práticas, postulando outro paradigma teórico, o que resultou em novas práticas alfabetizadoras e outra concepção de alfabetização.

Em novembro de 2012, o **Ministério da Educação** lançou o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC), realizado entre municípios, distrito federal, estados e governo federal. O objetivo do pacto é alfabetizar em português e em matemática, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças até os oito anos de idade. Nas publicações de seu material, podemos encontrar as seguintes considerações:

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca alguns equívocos e falsas inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria. Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque ‘este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004, p.9 apud PNAIC, unidade 1, p.19).

[...] para compreender as propriedades do sistema de escrita alfabético, é necessário que o indivíduo se aproprie de uma série de conhecimentos, tais como (PNAIC, p.21):

- Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética
- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.
- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto [...]” (PNAIC, p.36).

A partir dos conteúdos dessas considerações, pode-se dizer que o pacto estabelecido recentemente pelo governo e a decorrente proposta de formação profissional nele implícita, retomam premissas importantes postuladas pelas pesquisas da psicologia cognitiva, no que se refere à recuperação dos elementos de análise oriundos da linguística, principalmente o ensino das letras, de seus sons e das sílabas.

Essas duas concepções, representadas – em termos de orientação metodológica para o ensino – pela abordagem psicogenética e por parte da abordagem cognitiva, serão a base deste trabalho. Em relação à abordagem baseada no livro **Psicogênese da língua escrita**, é necessário dizer que as duas autoras desenvolveram e desenvolvem muitas pesquisas e possuem uma vasta obra literária sobre temas ligados à alfabetização. No entanto optei pelo

livro que fundou esse pensamento e que foi a base para grandes mudanças na política pública de alfabetização no Brasil. O mesmo se pode dizer sobre as pesquisas da psicologia cognitiva que são também muito vastas e diversas, da qual serão apresentados apenas alguns segmentos.

Por meio de uma constatação informal, via minha prática como educadora, e por meio de minha formação teórica (acadêmica ou não acadêmica), e profissional, definiu-se a questão que trago como objeto do estudo teórico e documental em minha dissertação de mestrado: verificar quais seriam as concepções teóricas que, consciente ou inconscientemente, sustentam a prática de professores alfabetizadores de escolas públicas. Esta investigação retoma a consideração de que o aprofundamento teórico deve sustentar a prática, sendo, assim, muito importante na formação do professor, uma vez que se supõe que por trás de qualquer prática há concepções teóricas e crenças, mesmo que inconscientes.

Para poder conhecer o que pensam as professoras de classes de alfabetização, sobre a leitura em particular, escolheu-se como método de pesquisa, a técnica de Grupo Focal, que será apresentada e conceituada na segunda parte do capítulo 1, em que são detalhados os referenciais teóricos deste trabalho. Assim, como pressupõe essa metodologia, foi realizada uma entrevista com um grupo de professores em que foi abordado o tema alfabetização, com ênfase na leitura.

Apesar de o tema central da pesquisa tratar da leitura, as questões relativas à alfabetização como um todo, ou seja, a leitura e a escrita estarão presentes, pois constituem aspectos que caminham juntos no processo escolar. As teorias de base desse trabalho divergem quanto à concepção desse processo, divergência que ficará mais clara no próximo capítulo. Pode-se, contudo, adiantar que, para a visão da psicologia cognitiva, a leitura e a escrita são dois processos que têm aspectos em comum e especificidades, e que para a epistemologia genética, são o mesmo processo – a lectoescritura.

Marta Khol de Oliveira (1999) apresenta a noção vygotskyniana de que os conceitos são produtos de processos de construção coletiva, assunto que fará parte dos constructos teóricos dessa dissertação. Esta referência será utilizada para discutir a interação que as professoras tiveram, ao longo da entrevista e que foi considerada significativa para os resultados obtidos. Dito de outra forma, pôde-se verificar uma construção coletiva das reflexões sobre leitura e escrita, por meio de mudanças no discurso das professoras, ao longo da entrevista.

A princípio pensei em se trabalhar com o termo concepção, para fazer referência ao pensamento dos professores sobre o tema em questão, pois é um termo muito utilizado na área de educação, fonte de grande parte de minha formação e atuação profissional. Concepção pensada no sentido encontrado em diferentes dicionários: “Ato de conceber ou ser concebido; geração; faculdade de compreender as coisas; percepção; fantasia; imaginação; criação ou obra do espírito; imagem de uma coisa na mente.” (MICHAELIS, 1998) ou “1- ato de conceber ou criar mentalmente, de formar ideias, especialmente abstrações; 2- noção, ideia, conceito, compreensão; modo de ver, ponto de vista, opinião, conceito; 3- compreender, entender; 4 explicar, interpretar.” (AURÉLIO, 1999), e ainda “Esse termo designa (como os correspondentes: percepção e imaginação) tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas preferivelmente o ato de conceber e não o objeto para o qual deve ser reservado o termo conceito.” (ABBGNANO, 2003).

Ao tornar este trabalho uma reflexão da área da psicologia, passei a adotar o conceito de crença enquanto fenômeno psicológico para me referir ao foco central desta pesquisa, ou seja o pensamento dos professores. Assim, será utilizada a definição de crença baseado no trabalho de Helmuth Krüger (1986) e nas considerações de Paula & Mendonça (1997).

Pelo fato deste trabalho tratar de crenças de professores, foi acrescentada à apresentação teórica a questão da formação destes profissionais, por meio de um apanhado resumido da pesquisa de Maria Soledade Gomes Borges (2004), apresentada em sua dissertação de mestrado sobre esse tema. Em seu trabalho a autora desenvolve também uma importante tematização sobre o papel do professor enquanto construtor de conhecimento em sua prática cotidiana.

Pelo mesmo fato acima mencionado, faz parte desta dissertação, uma breve descrição dos diferentes métodos e das diferentes perspectivas teóricas sobre alfabetização, presentes na história brasileira mais recente, pois são questões que fazem parte do fazer dos alfabetizadores atuais. Os “métodos” chamados de: tradicional, fônico e construtivista.

Dentro do mesmo tema, formação do professor, no sentido mais amplo deste termo, introduziram-se, como fonte de discussão dos dados obtidos, as reflexões que Leite (1999) traz sobre a “relação herança – meio ambiente.” (1999, p.131). O autor relata e discute as pesquisas que realizou, em duas épocas diferentes de nossa história. Nestas investigações, procurou saber dos professores a quais fatores eles atribuíam o fracasso escolar.

É vasta a literatura que trata sobre o jogo, o brincar e o lúdico fora e dentro da sala de aula. Lino de Macedo tece importantes considerações sobre o jogo na sala de aula. “O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com objetivo predefinido” (2005, p. 14). Para ele do ponto de vista da criança a dimensão lúdica apresenta qualidades tais como: proporciona prazer relacionado a uma função, é desafiadora, trabalha com a criação de possibilidades, implica em simbolização e tem caráter construtivo.

Diz ele, “[...]a ação de jogar exige comprometimento e intencionalidade, aspectos também fundamentais para a sala de aula constituir-se em um ambiente cooperativo, produtivo e disciplinado.” (2005, p.36). “O jogo é um sistema complexo, que aciona diferentes mecanismos do jogador (motores, afetivos, cognitivos e sociais), além de proporcionar um contexto cujo significado tem sentido imediato para os alunos e os mobiliza integralmente.” (2005, p.66).

A estrutura desta dissertação consta de três capítulos, além da apresentação e da conclusão final. No primeiro capítulo, há apresentação da fundamentação teórica em que se baseia este trabalho, tendo sido divididas em dois blocos. Um que apresenta as fundamentações para a discussão sobre as crenças dos professores, inferidas a partir de seu discurso, outro, em que é detalhada a tecnologia de grupo focal. No segundo, descreveram-se os aspectos relativos à realização da entrevista propriamente dita. No terceiro, apresentam-se, em tabelas, os resultados obtidos por meio da classificação destes em categorias, seguido de suas análises. No terceiro capítulo é feita a discussão dos resultados, apoiada no referencial teórico desta dissertação.

Capítulo 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Fundamentação conceitual para interpretação das crenças das professoras

1.1.1 Visão da teoria psicogenética sobre a leitura e a escrita

Uma das maiores contribuições da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (1987), foi a postulação de que a aprendizagem da escrita é uma construção conceitual da criança. Sendo assim, segundo essa teoria, essa aprendizagem é um longo processo em que a criança constrói hipóteses (hipótese entendida aqui como pensamentos coerentes e racionais, conjecturas) sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético. São conjecturas que possuem regras claras e bem definidas e que evoluem na medida em que o contato com a cultura escrita e o ensino formal desafia a criança. De acordo com as autoras, a escola tem um papel fundamental nesse processo evolutivo, no sentido de colocar a criança em permanente reflexão sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita e de contextualizar as atividades para que estas façam sentido para os alunos.

Os aprendizes, segundo esta teoria, evoluem em seu aprendizado ao serem desafiados, na escola, pelo professor, ou pela interação entre seus pares. Sobre este último aspecto Vygotsky introduziu o importante conceito de zona de desenvolvimento proximal, que deu origem à estratégia didática de duplas produtivas.

A zona de desenvolvimento proximal é para este autor

[...]a distancia entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (Vygotsky, 1998, p.118).

Por duplas produtivas entende-se a formação entre dois alunos com saberes em níveis diferentes, mas próximos o suficiente para que possam se ajudar mutuamente a evoluir em seus aprendizados. No caso da alfabetização esses níveis correspondem aos mencionados por Ferreiro e Teberosky (1989) na evolução da aprendizagem da leitura e da escrita.

Weisz (2004) escreve sobre a interação produtiva em sala de aula:

Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos[...] os alunos aprendem a dar as informações que julgam importantes para o colega. (Weisz, 2004, p. 72).

Outros importantes autores escreveram sobre o trabalho cooperativo entre pares entre eles Délia Lerner³ e Angela Kaufman⁴.

Para Ferreiro e Teberosky, não se ensina a ler e a escrever, pois as hipóteses iniciais que as crianças formulam sobre o sistema de escrita não são conhecimentos transmitidos formalmente. Trata-se de uma construção das crianças em seu contato com a cultura letrada (1987).

A concepção psicogenética da língua escrita, desenvolvida por Teberosky e Ferreiro (1987), afirma que a construção do sistema de escrita alfabético pela criança ajuda a compreensão da leitura como um processo de busca de significados. Segundo essas autoras, ler envolve diversas ações, que vão muito além da visão e acontecem desde os primeiros contatos das crianças pequenas com a escrita. Ferreiro e Teberosky observaram que, mesmo antes da leitura convencional, as crianças buscam encontrar sentido nos diversos textos a que são expostas na vida cotidiana. Ao chegarem à escola, portanto, já possuem esquemas interpretativos que levam em consideração os aspectos visuais da leitura e os aspectos não visuais. Trata-se de saber informações que uma criança é capaz de coordenar no ato de leitura, ao longo do processo de aprendizagem, mesmo antes da leitura convencional.

Segundo essa teoria, depois de um longo processo, que envolve muitos conflitos, a criança será capaz de coordenar “o escrito” e o significado, sem renunciar a nenhum deles, num processo de antecipação e verificação, e será dessa forma que a criança passará a ler com autonomia e compreensão.

Para Solé (1998), ler e escrever são processos que vão muito além do emprego de técnicas de transcrição da linguagem oral para a escrita. “O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos.” (1998, p.50). Para essa concepção teórica, ler é buscar significado através da compreensão que se dá pela utilização das estratégias de inferência, seleção, antecipação e verificação.

Embora a autora considere que ser capaz de decodificar é importante para a alfabetização, não reduz a leitura a essa ação. A decodificação, segundo ela, faz parte das

³ LERNER, D. ; GANESCHI, G. et alii. **La lengua escrita: processo de construcción y aprendijaje em el aula**. Memorias de la Primeira Jornada Nacional de Lectura. Caracas, ministerio de Educación/OEA, 1982

⁴ KAUFMAN, A. M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L. MOLINARI, M. **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires: Aique, 1989.

reflexões e manipulações que os aprendizes fazem ao pensar sobre a linguagem escrita. Ou seja, é necessário que eles pensem nas palavras, nos sons que a compõem, podendo isolá-los e diferenciá-los. Vão assim desenvolvendo formas de “[...] consciência metalinguística, mais deliberadas e controladas, que possibilitarão o acesso a um melhor conhecimento da estrutura da linguagem e do seu sistema de representação alfabético [...]” (1998, p.53). A autora afirma que a consciência metalinguística e a alfabetização são indissociáveis e que uma se beneficia da outra, durante o processo de aprendizagem. Ou seja, quanto mais o aprendiz avança na linguagem escrita, desenvolve maior consciência metalinguística; e quanto mais desenvolve esta consciência, mais domina a linguagem escrita, pois o conhecimento do sistema leva-o a elaborar novas questões e assim sucessivamente.

Para ela, a consciência fonológica surge das vivências com a língua e do interesse pela linguagem falada, quando o aprendiz entra em contato com sons que rimam, quando pode estabelecer diferenças e semelhanças entre as palavras e parte delas, entre outras atuações sobre a linguagem.

Para Solé, há dois fatores importantes no processo de aprendizagem que fazem com que efetivamente as técnicas ou métodos de alfabetização utilizados se tornem secundários, embora saliente que “[...] o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir.” (1998, p.59). Em seu trabalho, a pesquisadora refere-se às crianças, porém pode-se entender que se trata de qualquer aprendiz.

O primeiro fator aponta que os aprendizes, por observarem pessoas letradas em contato com textos, sabem que escritos comunicam, têm sentido e significado e que quem lê está buscando o que eles estão dizendo. Assim, considera que todo esforço do aprendiz vai na direção da busca do significado e da produção de sentido ao ler e ao escrever, mesmo que ainda de uma forma muito distante do convencional Solé conclui, então, que trabalhar a relação grafofonêmica de forma isolada e descontextualizada pode levar o aprendiz a acreditar que ler é dizer letras, sons ou palavras. Poderá também levá-lo a desprezar todo conhecimento de que inegavelmente dispõe, ao entrar no ensino formal.

O segundo fator salientado por Solé é ser fundamental o aprendiz aprender que ser alfabetizado é algo antes de tudo, prazeroso: “[...]o problema surge se a criança não descobrir que ler é divertido, que escrever é apaixonante.” (1998, p.56).

Ao abordar a discussão sobre as diferentes posturas do como alfabetizar, pertencentes aos diferentes métodos existentes, Solé afirma que:

Nenhuma das posturas será adequada se for exclusiva [...] porque se baseiam em uma pressuposição incorreta: que a criança ‘só pode aprender’ porque as correspondências entre som e letra lhe são transmitidas, ou porque parte de uma frase simples, ou porque apenas sua própria linguagem lhe resulta significativa quando vê a escrita, ou porque aborda a palavra sua globalidade. A criança ‘pode aprender e de fato aprende’ à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. (1998, p.60).

Salienta, porém, Solé que a decodificação só se torna eficaz se a correspondência som letra for combinada com informações provenientes de um contexto e de um texto, na busca de um significado e não em palavras isoladas. O leitor deve utilizar ao mesmo tempo ambas as informações. Para ela é preciso que os aprendizes vejam a leitura como “[...] um desafio interessante que precisam resolver, para saber o que diz e como devem dizê-lo.” (1998, p. 61).

Muitos autores⁵ teceram sobre a importância das aprendizagens serem significativas para os alunos, e contextualizadas – no sentido de que o aluno possa encontrar referências em seus conhecimentos (conhecimentos prévios), em suas experiências e vivências (escolares ou não) –, nas diferentes áreas do conhecimento.

Para fundamentar, porém, a discussão dos dados desta pesquisa, gostaria de salientar a visão de Isabel Solé (1998), que relaciona a compreensão leitora à aprendizagem significativa, resignificando o conceito de Ausubel.

Para ela,

[...] ler é compreender e [...] compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. [E um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem que conhecer o que vai ler e para que fará isso; [...]] (SOLÉ, 1998, p. 44).

E ainda, apoiada no conceito construtivista de Cesar Coll (1990) sobre aprendizagem, diz que, aprender “[...] algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente.” (SOLÉ, 1998, p.44).

A autora atribui também importância à aprendizagem significativa, pois, esta favorece a *memória compreensiva* em oposição à memória mecânica (itálico da autora). Para ela, a memória compreensiva possibilita a integração de novos conhecimentos à rede de saberes que

⁵ AUSUBEL, D. P. Psicologia Educacional, 1980; AUSUBEL, d. P. (1963) The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune Stratton ; COLL C. (1983, 1987, 1990, 1991); CASTANHEIRA, M. L. 2002. Aprendizagem contextualizada: Discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica;

uma pessoa possui. Aprendizagem significativa esta sendo entendida como define Regina Scarpa (1998). Para ela a aprendizagem significativa ocorre

[...] quando o conteúdo a ser aprendido pode ser relacionado de modo substantivo aos conhecimentos prévios [...]. Um outro fator preponderante para a significância da aprendizagem é a adoção, por parte do professor, de uma atitude favorável para a realização da tarefa, sendo capaz de atribuir significado ao conteúdo em questão[...]. Decorre daí que o conteúdo deve ser potencialmente significativo, do ponto de vista de sua estrutura e de sua apresentação [...](p.46).

Há duas outras considerações, segundo Solé, que devem ser levadas em conta no processo educativo da leitura. Uma diz respeito ao fato de que a leitura, ao permitir o acesso à cultura, tem relação direta com a formação integral da pessoa. A outra se refere ao fato de que ler com compreensão é uma maneira de aprender; e se se aprende a ler, aprende-se também a aprender, o que considera o objetivo fundamental da escola.

Ferreiro e Teberosky afirmam, nesse texto inicial de seus trabalhos, que as crianças são capazes de tratar formalmente os textos escritos mesmo antes de saber ler e escrever formalmente. Os aprendizes consideram, por exemplo, que só é possível ler quando há no mínimo três letras e que estas devem ser diferentes entre si; ou que uma letra isolada não é uma palavra e, sendo assim, pode ser considerada por eles, como um número. Esses conhecimentos não são socialmente transmitidos e sim fruto da “[...] competência linguística da criança e de suas capacidades cognoscitivas [...]” (1987, p.21). São capazes também de distinguir evolutivamente desenho, de escritos; pontuação, de letras; e de perceber a orientação espacial da leitura, em seu processo de aprendizagem.

Em todos os níveis de leitura, a criança pode antecipar o significado do texto verbal a partir de uma imagem. Contudo, em níveis mais avançados, a criança busca índices que sirvam para verificar essa antecipação.

Quanto à relação desenho-leitura, há todo um processo reflexivo por parte da criança em que ela coloca em correspondência dois sistemas distintos. No início, essa relação não leva em conta as particularidades do texto; portanto é feita de maneira global. Posteriormente, na evolução do processo, a escrita passa a representar os nomes dos objetos desenhados. As autoras afirmam que é o momento em que a criança já é capaz de reconhecer que a escrita representa a linguagem.

“A melhor correspondência possível a este nível se reduz a uma seleção quantitativa entre *unidades* diretamente perceptíveis: os pedaços gráficos com os elementos da imagem através dos nomes.” (1987, p.84). Neste nível, a criança faz uma distinção entre o que está

escrito e o que é possível ler a partir do escrito, ou seja, leem-se os nomes, mas não a relação entre eles.

Seguindo o processo de reflexões espontâneas de que é capaz o aprendiz, passa a ser capaz de fazer recortes sonoros como, por exemplo, a silabação, sem, no entanto, fazer a devida correspondência com os fragmentos gráficos. As considerações, até aqui mencionadas, referem-se à presença de imagens visuais e sua relação com os textos escritos e a leitura deles pelas crianças.

Ferreiro e Teberosky descrevem também um processo evolutivo em relação à leitura de um texto pela criança, na ausência de imagens visuais correspondentes. Trata-se de textos cujo conteúdo o aprendiz já conhece, uma vez que foram lidos oralmente por um leitor proficiente. As pesquisadoras constataram que a criança não espera ver escritas todas as partes da mensagem que ouve. Assim, inicialmente, ela admite que apenas os substantivos estejam representados, ou seja, os conteúdos referenciais, mas não a mensagem propriamente dita. A essas suposições, contrapõe-se o fato de que, ao estabelecer a relação segmentos falados e segmentos escritos, as quantidades de uns e de outros não são as mesmas, o que gera um conflito. Para resolver o conflito, o aprendiz pode evoluir para a possibilidade de realizar diferentes fragmentações das orações. Ou seja, por meio de diferentes segmentações, busca fazer corresponder os escritos às falas lidas por ele.

Em seguida, a criança passa a acrescentar, como unidades passíveis de escrita e, portanto de leitura, os verbos, ou seja, passa a admitir que as relações entre os nomes possam ser representadas. Assim, nessa evolução, acaba por conceber que aquilo que está escrito é o que foi pronunciado, na ordem em que foi pronunciado. Essa conquista, entretanto, volta a causar outro problema, pois vai ter de refletir sobre fragmentos que para ela não são palavras, por exemplo, os artigos e as preposições.

Dentro dessa concepção, distinguir a fala, da fala lida é um importante conhecimento sobre a atividade de leitura e sua significação. Segundo as pesquisas das autoras, as crianças são capazes dessa distinção. Outro fator, também importante evidenciado nas pesquisas das autoras, é a possibilidade de que o reconhecimento dos diferentes portadores presentes na cultura letrada seja utilizado pelas crianças para a antecipação de sentidos e de significados do texto lido.

Durante toda a evolução [...] a escrita não é considerada como réplica do enunciado oral [...]. Pelo contrário, a escrita é considerada como provendo indicações que permitem construir um enunciado de acordo com as regras da própria gramática

interna [...]. Em suma, a leitura aparece como um ato de construção efetiva. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1987, p.153).

Além dessas considerações iniciais a respeito das possibilidades reflexivas das crianças sobre a leitura as autoras apresentam a evolução do pensamento das crianças a respeito do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Elas partem de um princípio fundamental que permeia todo o pensamento desta concepção:

[...] a compreensão do sistema de escrita é um processo de conhecimento; o sujeito deste processo tem uma estrutura lógica e ela constitui ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características do processo. A lógica do sujeito não pode estar ausente de nenhuma aprendizagem, quando esta toma forma de uma apropriação de conhecimento. (FERREIRO e TEBEROSKY 1987, p.155).

De acordo com esse princípio estão as fases da aquisição, pelo aprendiz, do conhecimento sobre o funcionamento sistema de escrita que a teoria psicogenética postula – já tão conhecidas e difundidas – aqui apenas resumidas:

Para Ferreiro e Teberosky (1987), as crianças bem pequenas, desde que familiarizadas com os instrumentos gráficos e em contato com a cultura letrada, fazem tentativas de escrita por meio de traços ondulados ou pequenos círculos, por exemplo. São, portanto, capazes de imitar a escrita, mas não ainda de interpretar seus próprios escritos. Se solicitada a escrever algo preciso, a criança fará depois uma leitura global. Nesse período, frequentemente a criança escreverá de modo que o tamanho da escrita esteja diretamente relacionado ao tamanho do que foi representado. Ainda não se trata de uma escrita de uma determinada forma sonora. Este seria o nível um, no desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

No nível dois, a criança colocar-se-á algumas regras, que segue firmemente, para que seja possível que algo seja escrito e lido: “Para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (1987, p. 189). Os grafismos aproximam-se da forma das letras. Estabelece-se, então, a necessidade de variação no uso destas, além da necessidade de uma quantidade mínima de grafismos para se escrever. Assim, não é possível escrever e ler palavras com menos de duas letras, bem como não é possível escrever palavras que contenham letras iguais e contíguas.

Surge nessa fase a possibilidade da escrita de formas fixas, conhecimento que pode ocasionar, no desenvolvimento da aprendizagem, dois fenômenos distintos: ou a criança para de escrever espontaneamente, porque acredita que “[...] na ausência do modelo não há possibilidade de escrita [...]” (1987, p.190), ou a criança passa a utilizar os modelos aprendidos para prever novos escritos.

A característica mais marcante do nível três é a tentativa, a partir dessa etapa, de atribuição de valor sonoro às letras usadas na escrita: “Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica.” (1987, p.193). Essa evolução qualitativa, em relação aos níveis anteriores, significa que a criança deixa de fazer correspondências globais, entre o oralizado por ela e a forma gráfica pela qual o representou. Passa a ser capaz de fazer uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral. Vê-se aqui, que ela já sabe que a escrita representa a fala, segundo esta concepção. É uma fase longa, permeada de conflitos cognitivos com subseqüentes pequenos avanços, por exemplo, quando se depara com a escrita de uma palavra monossilábica e a sua exigência interna de quantidade mínima de duas letras, tendo que resolver como representar uma única emissão sonora. Inicialmente, as letras apresentadas podem não ter valor sonoro convencional. Quando já é capaz dessa correspondência silábica, pode utilizar apenas as consoantes ou apenas as vogais da palavra representada: [CML] ou [AEO] para [CAMELO]. Pode também misturar os diferentes tipos de letra, utilizando concomitantemente vogais e consoantes.

No nível quatro, a criança já descobriu que as sílabas se escrevem com mais de uma letra; porém, muitas vezes, não sabe utilizá-las de modo convencional para representar seus sons. É um período em que a escrita parece regredir, pois muitas vezes passa a escrever de modo praticamente ilegível, quando usa letras aleatoriamente. Além disso, há outra limitação em sua compreensão do sistema, pois para ela, existem apenas as sílabas canônicas (CV: consoante, vogal).

O que leva a criança a dar esse salto são os conflitos ocasionados pela exigência interna da quantidade mínima de letras e o conflito estabelecido entre a forma gráfica da escrita convencional a que a criança está exposta e a leitura silábica realizada por ela. Ferreiro e Teberosky descrevem essa fase como sendo de uma “[...] extraordinária riqueza [...]”. Ressaltam também,

[...]sua dificuldade para a criança, uma vez que esta deve, [...] coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso da evolução, assim como as informações que o meio forneceu. [...]. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas, [...] e uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio. (FERREIRO & TEBEROSKY 1987, p. 211).

As autoras fazem uma importante distinção entre a assimilação, pela criança, dos equivalentes sonoros para as vogais e para as consoantes. A respeito das consoantes, afirmam que sua assimilação pelos aprendizes é muitas vezes deformada. A esse mesmo nível

pertencem “[...] as longas e seguidamente infrutuosas análises sonoras da palavra, e as múltiplas perguntas e pedidos de reassseguramento, perguntas que às vezes se referem a uma sílaba e às vezes a um fonema isolado.”, que os aprendizes fazem, quando estão produzindo escritas. (FERREIRO & TEBEROSKY 1987, p.231).

Finalmente, a criança atinge o quinto nível, o alfabético, em que, segundo as autoras, a criança compreendeu o funcionamento do sistema alfabético. Nesse período, o aprendiz vai ser capaz de sistematicamente realizar a análise sonora dos fonemas das palavras a serem grafadas. Daqui para frente seu grande desafio será o de se apropriar das regras ortográficas da língua escrita.

No livro **Psicogênese da língua escrita**, além de apresentar as fases da aprendizagem da escrita e da leitura percorrida pelas crianças, Ferreiro e Teberosky (1987) apresentam pesquisas comparativas sobre a alfabetização entre crianças de diferentes classes sociais e entre crianças escolarizadas e não escolarizadas. Concluem que:

- Docentes seguem um programa, mas não atendem à diversidade em termos dos diferentes avanços individuais.
- Os alunos que têm sucesso na alfabetização são aqueles que chegaram à escola em níveis já avançados e o ensino sistemático parece se dirigir apenas a estes.
- Não há saltos bruscos durante o percurso que a criança pré-escolar percorre.
- Não há diferenças significativas entre as crianças de mesma idade escolarizadas em relação às pré-escolarizadas, quando em contato com a cultura letrada.

1.1.2 Visão de alguns autores da psicologia cognitiva sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Para José Morais, (1994) a “[...] arte de ler e a arte de escrever, como a arte de falar e de entender, são artes esquecidas [...]. Os leitores dispõem da arte de ler, os escritores da arte de escrever, e se eles utilizam intencionalmente sua arte, não conhecem conscientemente nem seus meios nem seus processos.” (1994, p.11).

Para justificar a razão pela qual se enfrenta o desafio de conhecer os processos que envolvem a capacidade de ler o autor aponta três fatores. O primeiro deles é a curiosidade e o desejo de conhecer. O segundo seria o desdobramento tecnológico que traz o conhecimento. O terceiro fator é que considera que esse tipo de saber poder levar ao desenvolvimento de “[...] métodos de ensino e técnicas de reeducação adequadas.” (1994, p.12).

Morais descreve a leitura remetendo-se tanto ao prazer quanto a seus diferentes propósitos e a suas decorrências:

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar[...]. Lemos até para esquecer[...] (1994, p.12).

Para esta dissertação interessa em particular as investigações que foram objeto de pesquisa dessa abordagem, no que se refere à capacidade de leitura como uma das capacidades cognitivas do ser humano. Para ele, a “chave da linguagem escrita se encontra na relação desta com a linguagem falada.” (1994, p. 38).

Para essa concepção, de acordo com José Moraes (1994), ler é acessar a representação, ou seja, é identificar as palavras através da decodificação. Ler envolve dois componentes: a atividade de leitura (decodificação) e a habilidade específica de compreensão. Assim, ler não é compreender, serve para compreender. O autor afirma que não se atinge o objetivo da leitura, se não há compreensão. Todavia são processos diferentes, o da compreensão e o da leitura. Para ele, é comum que se confunda a capacidade da leitura, seus objetivos, a atividade em si e o desempenho do leitor.

A atividade é o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores. Os objetivos da leitura são a compreensão do texto e / ou o alcance de uma impressão de beleza. A capacidade é aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo em outras atividades. (1994, p.112).

De acordo com Moraes, as pesquisas da psicologia cognitiva promoveram muitos avanços nos conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura, entre eles, a descoberta dos processos específicos e complexos na ação de ler, assim como a importância da correspondência letra fonema para esta aprendizagem, ou seja, ressaltam a importância da decodificação.

Para essa concepção, ler para as crianças contribui para a aprendizagem, uma vez que “[...] a *performance* nas diferentes provas construídas pelos pesquisadores para pôr em evidência a consciência fonêmica, está altamente relacionada com o nível de leitura nos primeiros anos da escola primária.”(1994, p.174).

Robert J. Sternberg (2000) considera que as principais propriedades da linguagem são: ter função comunicativa, ser determinada por relações arbitrárias entre símbolo e referente, possuir uma estrutura regular que pode ser analisada em diferentes níveis (fones, fonemas, morfemas, léxico, sintaxe e discurso), ter característica gerativa e estar em permanente

evolução. A psicologia cognitiva considera que: “As linguagens envolvem ‘compreensão’ verbal – capacidade para compreender o *input* linguístico falado e escrito, tais como as palavras, as orações e os parágrafos – e ‘fluência verbal’ - a capacidade para produzir *output* linguístico.” (2000, p.274).

Os psicólogos cognitivos estudam a evolução da aquisição da linguagem apoiados nas teorias linguísticas existentes, principalmente a de Noam Chomsky. Tratam da aquisição da significação de palavras e conceitos, da formação das frases, das relações sintáticas e destas com as estruturas semânticas. Contudo, a passagem dos conceitos produzidos pela linguística, para a psicologia, não ocorre de modo direto, pois cada uma dessas áreas guarda as especificidades de suas investigações, ou seja, a linguística e a psicologia cognitiva possuem um olhar que lhes é próprio sobre os fenômenos da linguagem. Assim, há diferentes teorias dentro da abordagem cognitiva que trabalham diferentes aspectos da aprendizagem da linguagem escrita.

Uma delas diz respeito ao papel do desenvolvimento metalinguístico na aprendizagem da escrita, ou seja, trata do estudo a respeito da reflexão que o aprendiz deve fazer conscientemente sobre as características e os diferentes aspectos da linguagem, durante o processo de alfabetização.

Segundo essa visão, há dois níveis de aprendizagem que podem ser ativados durante esse processo. Inicialmente trata-se de uma aprendizagem implícita, ou seja, uma aprendizagem que se dá de forma autônoma e inconsciente pela criança, uma vez em contato com a linguagem escrita. Depois, por meio do ensino direto, escolar de um modo geral, há um salto qualitativo pela instalação da via explícita de aprendizagem. Por aprendizagem explícita, entende-se a aprendizagem que é fruto de reflexão consciente acerca do objeto de estudo. O ensino possibilitaria que o aluno, de posse desse conteúdo aprendido, passasse a utilizá-los para avançar em sua aprendizagem sobre o sistema de escrita. Assim, os conteúdos a ser objetos de ensino para a reflexão – e a utilização intencional – são, entre outros, os postulados pela linguística.

De acordo com Gombert (2003), “[...] a leitura para ser aprendida necessita que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que ela deverá manipular intencionalmente.” (2003, p.21).

Em seu texto, o autor afirma que para aprender a ler é necessário que se realizem tarefas de análise da estrutura formal da língua. Para Gombert, o contato com a linguagem

escrita é necessário, porém não é suficiente para que o aprendiz possa fazer as análises formais que levariam à sua aprendizagem. “A tarefa do aprendiz confrontado à escrita não se restringe à instalação das capacidades específicas ao tratamento dos perceptos linguísticos visuais, mas compreende igualmente a conquista de capacidades metalinguísticas.” (GOMBERT, 2003, p. 22).

De acordo com essa teoria, tais capacidades dizem respeito aos conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, exigindo um forte controle consciente do aprendiz. O autor reafirma a importância do domínio metafonológico no início da aprendizagem da leitura numa língua alfabética como a nossa, reiterando o papel fundamental que tem a relação grafofonêmica para essa abordagem teórica. É, sobretudo, este papel que será ressaltado dentro dessa abordagem nesta dissertação. Segundo essa concepção, o domínio metafonológico parece se constituir quando surge a necessidade de ler. Assim, para Gombert, o desenvolvimento da consciência fonológica antes da aprendizagem formal da leitura torna mais leve – e facilita – essa aprendizagem. No entanto, também sustenta que outros aspectos estão envolvidos na aprendizagem, tendo em vista a organização das línguas alfabéticas em torno de dois princípios: o fonográfico, porque nossa língua representa os sons das palavras e o semiográfico, porque nossa língua representa os significados. Neste sentido, a ortografia de parte das palavras não pode ser inferida ou explicada apenas pelo princípio fonográfico, porque são orientadas por regras morfossintáticas ou convenções históricas não derivadas de regras (MAREC-BRETON & GOMBERT, 2004).

Gombert afirma também que, para bem entender o processo de aprendizagem da leitura, é necessário compreender os processos utilizados pelo leitor proficiente. Quando lemos, é fundamental o reconhecimento da palavra, considerado pelo pesquisador como um pré-requisito para a compreensão. Nessa concepção, a compreensão de um texto deve envolver baixo custo cognitivo no reconhecimento para não comprometer a compreensão e a interpretação.

Este autor afirma que “[...] o reconhecimento das palavras deve ocorrer sem que o leitor se dê conta de que efetua um trabalho intelectual. É preciso que todo esforço consciente seja mobilizado para o objetivo pelo qual o leitor lê e não pela utilização da ferramenta leitura.” (2003, p.29), ou seja, para a compreensão e interpretação daquilo que se lê.

A capacidade para o reconhecimento, segundo essa perspectiva cognitivista, passaria por três estágios. O logográfico (ou pseudoleitura), que é feito por adivinhação, ou seja, pela

memorização visual. Dentro desta visão, o sucesso nesse tipo de reconhecimento tem pouca relação com o sucesso no avanço da aprendizagem da leitura. O estágio seguinte é o alfabético, quando a mediação fonológica é fundamental. Essa etapa do processo exige “[...] o conhecimento do alfabeto, o domínio metafonológico da unidade fonêmica e o estabelecimento de relação entre esses dois tipos de conhecimento.” (GOMBERT, 2003, p. 31). Num terceiro estágio, que constitui a leitura experiente, as palavras seriam analisadas ortograficamente sem a necessidade das análises fonológicas.

Gombert traz então o importante papel da escola, ou seja, da instrução explícita para o estabelecimento dos tratamentos alfabéticos e ortográficos. Para ele, os conhecimentos adquiridos de maneira implícita são decorrentes das regularidades do sistema de escrita e são os conhecimentos prévios do aprendiz. Eles se estabelecem por meio do contato repetido com palavras estáveis e podem ser anteriores ao ensino regular da leitura. Segundo essa perspectiva, as aprendizagens explícitas aumentam com o ensino da leitura e se perpetuam na vida do indivíduo. A aprendizagem explícita, para Gombert, instala-se no aluno pelo ensino das relações grafofônicas, ou seja, pelo ensino da decodificação e pelo ensino da morfologia das palavras.

Para esse autor, ler bem é dominar automaticamente todos os processos de leitura, assim “[...] todo modelo de aprendizagem deve dar conta do estabelecimento do caráter automático da leitura.” (2003, pag. 40). Para ele, a automação se alcança pela repetição. “O caráter automático da leitura seria assim sempre o resultado de aprendizagens implícitas efetuadas com base na frequência da repetição das manipulações de escritas.” (2003, p.41). Segundo Gombert, a automação instala-se paralelamente a processos conscientes e ensinados, que se automatizam.

Quanto à compreensão da leitura, Gombert admite que a consciência da sintaxe se produz no esforço de ler. Afirmar também que ler é muito mais do que reconhecer palavras, pois se faz necessário compreendê-las: a compreensão envolve a estrutura gramatical da organização das palavras e as marcas de coesão textual. Para o autor, a decodificação e o grau de facilidade na identificação das palavras são necessários para uma boa compreensão do que se lê, porém insuficientes; é necessário que haja um controle dos processamentos, para que os leitores, cuja habilidade ainda não está automatizada, possam compreender o que leem. Para os leitores iniciais, os conhecimentos explícitos da sintaxe precisam ser maiores para que possam compensar o tratamento automático deficiente. Assim, é necessário que o conhecimento sintático seja um componente da aprendizagem da leitura.

Dito de outra forma há uma especificidade da compreensão na leitura iniciante e essa especificidade explica os laços existentes, no leitor aprendiz, entre a compreensão e os conhecimentos metalinguísticos, especialmente a consciência sintática. (2003, p. 50).

Assim, o leitor iniciante deve fazer um esforço no sentido de tornar explícito seus conhecimentos implícitos para conseguir ler. “Qualquer que seja o tipo de conhecimento linguístico considerado, a manipulação da escrita teria como consequência a atualização das competências metalinguísticas que lhe são necessárias.” (2003, p. 52).

1.1.3 Teoria sobre crenças

Segundo Helmuth Krüger (1986), as crenças não são ideias relacionadas ou baseadas na fé, “[...] são proposições que, na sua formulação mais simples, afirmam ou negam uma relação entre dois objetos concretos ou abstratos, ou entre um objeto e algum possível atributo deste.” (1986, p.32). De acordo com este autor, uma das importâncias de se estudarem as crenças diz respeito à influência que exercem sobre os comportamentos, em detrimento do valor de verdade que possam ou não ter. Elas são, citando F. Brentano (1938-1917), produtos psicológicos oriundos da cognição. Sob tal perspectiva, Krüger considera que as crenças, no que têm de individual e particular, são objeto de estudo das psicologias social, cognitiva, intercultural e da psiconeurofisiologia.

De acordo com Paula & Mendonça, que basearam seu estudo em Krüger⁶ e Rokeach⁷,

Quando uma pessoa assimila uma determinada crença ou representação a respeito de aspectos de sua realidade, tende a elaborar suas opiniões orientada por esta representação interiorizada. Suas crenças podem estar relacionadas com teorias, sistemas de pensamento, ideologias que num momento, percorrem o contexto cultural em que é inserida. (1997, p.7).

As autoras comentam que as crenças podem ou não ser compartilhadas, podendo ser de uma única pessoa; estão relacionadas às esferas internas ou externas, de ação das pessoas e dão como exemplo aquelas que estruturam a atuação de um professor em sala de aula podendo ainda pertencer a um *sistema de crenças* ou serem definidas como *crenças compartilhadas*.

Ao falarmos de sistema de crenças, nos referimos a um conjunto de crenças que se combinam segundo uma coerência interna, a qual tende a ser buscada e mantida. Este sistema de crenças se organiza de uma maneira singular em cada sujeito, segundo o conjunto das experiências e do arranjo cognitivo que essas foram tomando durante sua história de vida. (PAULA & MENDONÇA 1997, p. 7).

⁶ KRÜGER, H. **Psicologia das crenças: Perspectivas Teóricas**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995. (Tese de Concurso para Prof. Titular do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ).

⁷ ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**. Rio de Janeiro, Interciência, 1981.

As crenças compartilhadas estão diretamente relacionadas a contextos de ordem cultural, social e pessoal que fazem com que possam ser partilhadas por muitas pessoas. A origem desse tipo de crença está na vivência de experiências semelhantes de um determinado grupo social. Neste tipo de crença participam de forma mediadora processos cognitivos, motivacionais e não apenas aspectos da pressão social em sua formação.

Em seu trabalho, as autoras justificam o emprego do conceito de crença no trabalho desenvolvido por uma professora, pois consideram que a ação docente pressupõe “a adesão a uma crença que se aproxime de uma postura teórica ou uma proposição ideológica, o que a permitirá agir de uma forma, não de outra, enquanto ‘ensina’” (1997, p.8). No caso da presente dissertação o entendimento que tem sobre o que é ler e como se aprende a ler e a escrever, determinará como modo de atuar frente a dificuldade do aluno, como programará as atividades e as situações de aprendizagem, sua escolha de textos e materiais, etc. Para as autoras é talvez da adesão a uma determinada crença ou sistemas de crenças que decorre a dificuldade para se conseguir mudanças nas práticas de alfabetização.

1.1.4 Desenvolvimento dos conceitos, uma visão vygotskyniana

Marta Khol de Oliveira (1999) autora que desenvolve o pensamento de Vygotsky, discute algumas teorias sobre o desenvolvimento dos conceitos, contribuição esta trazida para este trabalho, na medida em que conceitos assim como crenças são representações mentais. Enquanto representações mentais, a retomada que apresenta neste texto em relação aos conceitos, poderia contribuir como fundamentação para a discussão dos resultados desta pesquisa sobre crenças de professores.

Khol em sua retomada teórica distingue três diferentes nuances relativas à definição de conceito. Uma primeira que se relaciona ao fato de que ser capaz de conceituar é um aspecto que distingue o ser humano dos outros animais, sobretudo quando esta capacidade é relacionada à intermediação da fala. Uma segunda, que trata do caráter descontextualizante da realidade imediata, que o conceito tem, o que leva à distinção entre os conceitos abstratos e os concretos. Essa passagem do concreto para o abstrato seria uma transição do pensamento empírico para aqueles concretos, dialéticos ou teóricos. E a terceira nuance, que a liga diretamente às práticas culturais e à metacognição, levando a um novo afastamento da experiência. Além do acima mencionado, a autora traz a discussão existente entre os diferentes tipos de conceitos, ou seja, os complexos, os pseudoconceitos, os conceitos potenciais e os conceitos científicos, em contraposição aos conceitos do cotidiano. Para se contrapor a essa classificação – que caracteriza como sendo uma abordagem mais clássica

sobre os conceitos –, Khol propõe então que é possível considerar os conceitos, de um modo geral, como integrantes de sistemas articulados de conhecimento, que pressupõem consciência e pensamento reflexivo. Para a autora, nesta última abordagem,

[...] os conceitos não são entidades isoladas na mente do sujeito, mas estão organizados em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes articulam os conceitos entre si e podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas teorias científicas, sejam estruturas cognitivas do senso comum. (KHOL1999, p. 59).

Outra contribuição do texto de Khol para a discussão dos dados obtidos nesta pesquisa diz respeito ao postulado vygotskyniano que coloca em conexão o pensamento e a motivação do funcionamento psicológico. Diz ele: “[...] a tendência afetiva e volutiva está por detrás do pensamento, [...]” (VYGOTSKY, apud KHOL, 1987, p.282).

Assim, Khol afirma que não

[...] só os conceitos, mas a própria cognição, não são conceptualizadas como elementos independentes dentro do funcionamento psicológico, mas como parte de um todo complexo, no qual os elementos se relacionam entre si, de maneira constante e dinâmica, produzindo permanentemente o psiquismo humano. (1999, p.61).

Mas a parte do livro de Khol que mais interessou a este trabalho é a formulação vygotskyana de que os conceitos “[...] não são como entidades estáveis, ‘possuídas’ pelo sujeito, mas como produto de processos de construção conjunta de significações.” (1987, p.61). Está aí implícito o fato de que os conceitos são construídos e alterados constantemente pela interação humana. Trata-se, pois de uma construção coletiva, nunca estão acabados e fazem parte de uma rede de significações.

Pensar sobre conceitos como incrustados em teias de significados, indo assim além da noção de conceitos como entidades isoladas, definidas por um conjunto de propriedades fixas, pode levar à tentativa de identificar supostos “estados conceituais” de sujeitos em dados momentos de seu desenvolvimento e ao mapeamento de sua rede de conceitos em determinada esfera de conhecimento. (1987, p. 62).

Foi exatamente a construção conceitual sobre leitura e escrita de um grupo de professores que este trabalho tratou de detectar durante a entrevista grupal realizada para coleta de dados para esta pesquisa.

1.1.5 Formação de professor, breves comentários

Maria Soledade Gomes Borges (2004) considera que, em grande medida, a formação dos professores é constituída por suas práticas e vivências cotidianas, além dos possíveis

cursos universitários, das formações continuadas e especializações que tenham feito. Ou seja, para ela e para os autores que cita em seu trabalho⁸, os professores são produtores de conhecimento, resultante de sua própria história de vida e de sua prática em sala de aula.

A autora diz em seu trabalho que, de “[...] acordo com ideias de Kensky (1997), cada um percorre caminhos originais e únicos e através das conexões que vai estabelecendo entre suas vivências e os suportes teóricos do que foi objetivamente aprendido, vai construindo seu estilo de ser professor.” (BORGES, 2004, p. 8). Para reforçar sua argumentação a autora traz Paulo Freire enfatiza o “saber da ação”. Freire o define assim “é aquele de pura experiência feito” (FREIRE, 1998, p.32 apud BORGES 2004).

Maria Soledade Borges menciona pesquisas⁹ que apontam para a necessidade de se repensar o olhar que se tem sobre a prática dos professores, uma vez que, ao enfrentar os desafios da sala de aula, transformam os conhecimentos que receberam, acumulam experiências. Assim, devem ser reconhecidos como “produtores e mobilizadores de saberes profissionais”. (2004, p.17). “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 113).

Ao apresentar essas considerações em seu trabalho, a autora, via os autores mencionados em seu texto, além de valorizar a produção de conhecimento pelo professor por meio de sua prática, ressalta a importância da história de vida dos professores, de sua individualidade, de seus valores e de suas crenças. As teorias que possuem, os métodos que aplicam e os saberes por eles produzidos, interagem na sala e são revelados por suas ações, com as quais visam atingir os objetivos de ensino.

Um aspecto muito importante apontado por diversos autores na aprendizagem da leitura diz respeito ao “comportamento leitor” que é aprendido mediante a visualização de bons modelos de leitor experiente e pela diversificação das situações de leitura vividas pelo aprendiz e pelo contato variado com os gêneros da cultura escrita. São alguns desses autores: Délia Lerner, Isabel Solé, Ana Teberosky, Telma Weiss, João Wanderley Geraldi¹⁰.

⁸ KENSKY, V.M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al. **Docência memória e gênero – estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

⁹ Group Holmes (1986, 1990), Forum Carnegie (1986).

¹⁰ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LERNER, A. **Ler escrever na escola, o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Solé, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Sergio Leite (1999), em seu texto, menciona uma pesquisa que realizou em 1973¹¹ para investigar a que os professores da rede pública atribuíam os índices de fracasso escolar nas então 1^{as} séries do Ensino Básico. O autor encontrou quatro fatores, apontados pelos professores, todos eles relacionados aos alunos; pouquíssimo atribuíam alguma responsabilidade ao professor ou à política educacional. São eles: QI baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais. O autor, baseado em Hunt¹², que teoriza o pensamento predeterminista, refere-se então às crenças que se relacionam aos quatro fatores apontados pelos professores: papel do amadurecimento, modelo de funcionamento cerebral, desconsideração pelas experiências anteriores ao surgimento da linguagem, experiências emocionais iniciais são mais importantes que as cognitivas na mesma época, a aprendizagem é resultado da busca de equilíbrio interno do organismo. Crenças, que segundo o autor, tiveram consequências desastrosas na sociedade e na escola, principalmente.

Mais tarde, ainda nos anos 70, o autor faz uma crítica à essa primeira análise do resultado de suas pesquisas, ampliando seu modo de ver ao acrescentar o papel fundamental da visão de homem e de mundo existentes na época. Papel este que considera fundamental para a própria existência da sociedade capitalista, determinando toda uma série de crenças sociais, que incluíam uma clara concepção da relação entre herança e meio ambiente. O autor segue mencionando diversos autores¹³ que se apresentaram durante a década de 80, e que modificaram a visão de homem, de sua capacidade de aprendizagem, de herança e de ambiente. Para o autor, as

[...] instituições sociais, em especial a família e a escola, passam a ter um papel fundamental no processo de transformação do indivíduo biológico, fruto de seu programa filogenético inicial, em Homem cultural, fruto de sua inserção numa determinada sociedade”. (LEITE, 1999, p.136).

Ao continuar sua revisão bibliográfica a respeito das mudanças de concepções sobre o ser humano, bem como sua relação com a herança e o meio, menciona o trabalho de Humberto Maturana¹⁴, entre outros, autor que vai retomar essas questões “a partir de um questionamento sobre a classe de sistemas do ser vivo, o que ocorre na sua relação com o meio e no que consiste os fenômenos da herança e determinação genética.” (LEITE, 1999, p.138). Segundo Leite, Maturana vai dar grande importância à interação entre o social e a interação com o meio:

Weiss, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Atica, 2004.

¹¹ LEITE, S. A. d S. **O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes**. 1980. Tese (doutorado)- Instituto de Psicologia: USP.1

¹² HUNT, J.Mc V **intelligence and experience**. New York; Ronald Press, 1961

¹³ PESSOA, Frota (1986); ADES, (1986); LORENZ, Konrad (1979), entre outros.

¹⁴ MATURNANA, H. **Da biologia à Psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

[...]através de nossa conduta cotidiana, ajudamos a construir o mundo social compartilhado com outros seres humanos; assim contribuímos para sua epigênese e indiretamente para a nossa, ou seja, contribuímos para a configuração dos aspectos e características que surgem neles e em nós também. (1999, p.140).

Vale a pena ressaltar a parte final do texto de Leite, quando relata a retomada em 1993 de sua pesquisa realizada em 1973. Nesse ano, faz uma segunda pesquisa com o mesmo propósito da primeira; encontra novamente quatro fatores apontados pelos professores como responsáveis pelo fracasso escolar existente. Estes apontamentos mais recentes apresentam algumas alterações em relação aos fatores mencionados na pesquisa inicial. São eles: causas centradas nos alunos, na escola, na família, na política educacional. Mas o que surpreende o pesquisador é ainda a alta frequência com que é mencionada a causa atribuída aos alunos diretamente, (70%). Para entendê-la, Leite menciona Maria Helena Souza Patto¹⁵, que, segundo o autor, atribui esse pensamento a fatores advindos da individualização liberal. Além da visão dessa autora, Leite acrescenta a possibilidade de que este tipo de avaliação, por parte dos professores, seja devido à falta de divulgação e consequente falta de conhecimento de teorias psicológicas sobre a relação herança – ambiente, por parte das pessoas, de um modo geral. Salienta a importância de se conhecer uma abordagem teórica que “não mais sustente práticas discriminativas nas várias instâncias sociais.”. (LEITE, 1999, p. 141).

1.1.6 Breve definição dos métodos de alfabetização

O método tradicional aqui considerado é o que privilegia o “domínio do sistema gráfico em detrimento do domínio da linguagem escrita, em seu sentido mais amplo.” (SIGWALT & GUIMARÃES, 2012, p. 327). No Brasil, houve uma variação entre métodos sintéticos, analíticos e analíticos sintéticos que partiam das unidades para se chegar ao todo, ou vice-versa – do todo para as unidades. Foi característica dessa abordagem a ênfase nos pré-requisitos para a alfabetização (vistos com os principais fatores para as dificuldades de alfabetização), a utilização de cartilhas (apresentação de sílabas e palavras descontextualizadas), o ensino das letras e de seus nomes para só depois se chegar às palavras e às sentenças, além da utilização de textos escolarizados, ou seja, textos preparados para o ensino e uso escolar, textos que não tinham uma existência “real”, carentes de sentido e significado. É considerado um método centrado na codificação e decodificação, pelas autoras. Foi muito comum nessa época, a ideia de se ensinar respeitando uma dificuldade crescente, na visão de quem ensina. Foram os pressupostos associacionistas que sustentaram os métodos

¹⁵ PATTO, M.H.S. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

sintéticos e os pressupostos da Teoria da Gestalt que fundamentaram os métodos analíticos, de acordo com Sigwalt e Guimarães (2012). Segundo as autoras:

A concepção de língua é de que é um código a ser decifrado e codificado, predominando a prática mecânica de memorização da grafia correta das palavras. A leitura é descontextualizada, uma vez que a linguagem é distanciada de seu uso real e de sua função principal, a interação entre as pessoas. (2012, p. 330).

Por métodos fônicos, entendem-se aqueles que consideram a capacidade para decodificação e codificação essenciais ao processo de alfabetização. Essa aprendizagem deve, segundo essa abordagem, acontecer no início do processo, sendo a compreensão posterior a essa etapa. Há também uma visão que “ênfatiza um ensino etapista.” (2012, p.332), que concebe, por exemplo, que o ensino deve partir do mais simples, como as sílabas, e não de textos significativos, uma vez que o objetivo da leitura não é a compreensão. Quanto a esses aspectos, aproximam-se da visão tradicional segundo Sigwalt e Guimarães (2012).

Por método de alfabetização construtivista entende-se, nesta dissertação, os pressupostos defendidos e a prática preconizada pelo PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores, lançado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 2001 e a sua revisão por meio do Programa Pró-Letramento, de 2007, ambos baseados na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, anteriormente descrita neste texto. A escrita é considerada “como objeto de conhecimento do aprendiz e o professor assume o papel de mediador, orientador, coordenador, problematizador que organiza atividades que favorecem a reflexão sobre a escrita e a evolução das concepções do aprendiz.”(SIGWALT & GUIMARÃES, 2012, p.322).

A língua é considerada um sistema de representação da linguagem falada. O texto é o material de reflexão do aprendiz e os erros são tomados de forma construtiva, ou seja, hipótese e tentativas do aprendiz que revelam seu pensamento momentâneo e sobre o qual é necessário intervir para que ele avance em seus conhecimentos.

1.2 Fundamentação teórica para condução metodológica da pesquisa

1.2.1 Grupo Focal

A estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa, para levantamento de dados, foi a técnica de Grupo Focal, o qual é empregado desde 1920 em pesquisas científicas, tendo surgido nas áreas de *marketing* com o propósito de conhecer a opinião pública acerca de diversos assuntos e produtos. Nas últimas décadas, vem crescendo seu uso em diferentes esferas, por ser um tipo de metodologia adaptável a diferentes abordagens de pesquisa

qualitativa. A Psicologia Social e a Sociologia entre outras áreas trazem muitos exemplos de sua aplicação.¹⁶ Ela pode ser o elemento central de uma investigação ou ser utilizada em estudos exploratórios e fases preliminares de uma pesquisa qualitativa. Ao se utilizar essa metodologia, pode-se também planejar uma ou mais entrevistas com o mesmo grupo.

Segundo Bernadete A. Gatti (2005), o grupo focal visa identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias a respeito de um determinado assunto.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comum, relevantes para o estudo do problema visado. (2005, p.11).

De acordo com a autora mencionada, grupo focal é uma metodologia subjetiva de análise qualitativa de dados, no sentido de não apresentar medidas numéricas e análises estatísticas, que consiste em realizar entrevistas coletivas para se determinarem, os pensamentos, as ideias e os sentimentos sobre um determinado assunto. Além disso, permite que sejam registradas e analisadas as interações reais entre os membros do grupo em questão.

Sonia Gondim (2003) utiliza a definição de Fern (2001) para classificar alguns tipos de grupos focais em função de seus propósitos. Assim, podem ter um caráter exploratório, cujo objetivo é o de criar novas formulações sobre um assunto; um caráter fenomenológico ou vivencial, cujo objetivo é aprender com os participantes que interpretam a realidade e trazem seus conhecimentos e experiências ou clínico, cuja orientação é para a compreensão das crenças, sentimentos e comportamentos. Os tipos de grupo focal não são considerados excludentes.

¹⁶ Pesquisas citadas por Mary Gomes Silva, Josicelia Dumê Fernandes, Lyra Calhau Rebouças, Gilmaria Ribeiro Santos Rodrigues, Giselle Alves Teixeira, 2003.

Rosana Maria de Oliveira Silva Ciência Cuidado e Saúde 2013, Abr/Jun; 12(2):398-406.

De Antoni C, Martins C, Ferronato MA, Simões A, Maurense V, Costa F, Koller, SH. *Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. 2001. [citado em:28 dez 2009]; 53(2)38-53. Disponível em:<http://www.msmdia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf>.

Lervolino AS, Pelicioni MCF. *A utilização do grupo focal (GF) como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. Rev Esc Enferm USP. [on-line]. 2001 jun. [citado em 17 de novembro de 2009];35(2): 115-121. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>.

Fávero MH, Abrão LGM. "Malhando o gênero": o grupo focal e os atos da fala na interação de adolescentes com a telenovela. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. [on-line].2006 mai-ago. [citado em 30 de agosto de 2010]; 22(2):175-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a07v22n2>.

BUNCHAFT AF, GONDIN SMG. *Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação*. ev. Estudos de Psicologia, PUC. Campinas [on-line]. 2004 mai-ago. [citado em 17 de novembro de 2009]; 21(2): 63-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a05v21n2>.

As entrevistas partem de um roteiro predeterminado, porém são coordenadas de modo flexível. Dessa forma, caracterizam-se por constituírem uma dinâmica em que há um relacionamento dinâmico entre entrevistador e entrevistados e interações que possibilitam a obtenção de importante riqueza de detalhes sobre o assunto tratado.

Para que isso aconteça, é importante que se estabeleça uma boa e produtiva interação entre os participantes, pois os membros do grupo são convidados a participar de uma entrevista coletiva em que o objetivo é o de conversar sobre um determinado assunto de que se quer saber algo. Além do moderador, é possível que durante o desenrolar da conversa haja coadjuvantes, por exemplo, um observador. É fundamental que a entrevista seja registrada ou por um aparelho apenas sonoro, e/ou por um aparelho vídeo-sonoro. A duração da entrevista não deve ultrapassar um período de três horas.

Quem garante uma boa dinâmica e a produtividade da interação grupal, durante a entrevista, é o moderador a quem cabe manter seu objetivo – através de um roteiro pré-determinado – e garantir a participação de todos, de forma, como já mencionado, não diretiva, flexível e acolhedora. Outra importante tarefa do investigador/moderador é ser capaz de averiguar se suas interpretações fazem sentido ao próprio grupo, por meio de suas intervenções. Gondim (2003) diz que essa ação “[...] o levará a reorientar ou confirmar sua interpretação, abordagem congruente em uma perspectiva qualitativa, em que ele está implicado no processo de pesquisa.” (p.155).

Somente quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos é que pode selecionar os participantes do grupo e suas características, o lugar onde será realizado o encontro, quais os recursos tecnológicos que serão empregados e o maior ou menor grau de diretividade do roteiro. Segundo Mazza, Melo e Chiesa (2009), é fundamental também que o moderador conheça profundamente o tema a ser abordado. A organização, o planejamento cuidadoso do encontro, a qualidade deste e da mediação realizada serão fundamentais para uma boa coleta e análise de dados.

Ao observador cabe registrar as atitudes, expressões e ações dos entrevistados que completarão as falas gravadas, trazendo, assim, mais elementos para a análise dos resultados.

A metodologia, em termos de aplicação, é simples e acontece da seguinte maneira: forma-se um grupo de no máximo dez e no mínimo seis participantes, quantidades que Gatti (2005) descreve como sendo as que garantem uma boa dinâmica grupal. O encontro deve ter entre duas a três horas de duração, no máximo.

1.2.2 Considerações sobre a técnica de grupo focal

Luciane Najar Smeha (2009) comenta a técnica de grupo focal de pesquisa, cada vez mais utilizada na psicologia social e em pesquisas na área da saúde. Aponta para a necessidade de se realizar uma reflexão crítica sobre os aspectos epistemológicos, práticos e éticos de sua utilização em pesquisa qualitativa, que envolve a interpretação de dados, para que haja uma maior conscientização de seus limites e suas possibilidades. Ressalta, assim, a importância de que os pesquisadores conheçam os paradigmas subjacentes à escolha da técnica na pesquisa que pretendem realizar. De acordo Smeha (2009), essas reflexões são fundamentais não só para a coleta dos dados, mas também para sua análise.

Para ela, esse é um instrumento que leva ao aprofundamento de fenômenos sociais, por meio da expressão dos próprios sujeitos envolvidos, desde que o pesquisador-mediador, que possui pressupostos éticos e epistemológicos, esteja preparado para a condução do trabalho e para a análise subsequente. Em sua visão, a unidade de análise é o grupo, pois as opiniões individuais proferidas são fruto das interações grupais durante a entrevista, que produzem dados e *insights*, pois é uma situação potencialmente criadora de significações. Os dados passam a ser uma construção do grupo durante a entrevista. Para Smeha (2009), a escolha da técnica evidencia a forma como o pesquisador entende o acesso à realidade, assim como a compreensão de como ela se constitui.

Para esta autora, o grupo focal apresenta-se como uma técnica qualitativa por excelência, pois é considerada uma proposta compreensivista, numa perspectiva weberiana e construcionista. Ou seja, o pesquisador, ao adotá-la, revela sua premissa ontológica quanto ao ser humano: considera que o indivíduo não pode existir por si só, constituindo-se em suas interações sociais e é dotado de capacidade de reflexão e conscientização. Para Kenneth Gergen, citado por Raser e Japur (2001), o construcionismo é uma forma de investigação que busca explicar a maneira pela qual as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem. Assim, dentro dessa maneira de ver, “[...] os achados da pesquisa vão ser construídos no próprio grupo, pois obviamente eles não existem a priori.” (RASERA e JAPUR, 2001 p. 264).

De acordo com Gondim (2003), grupo focal é uma técnica inserida numa abordagem metacientífica compreensivista: considera que o que vai ser investigado não independe do processo de investigação: assim, o conhecimento produzido tem necessariamente caráter ideológico, uma vez que se considera que a experiência humana está necessariamente atrelada a um contexto sociocultural. Essas duas afirmações estão diretamente relacionadas à pesquisa realizada, no que diz respeito às participantes, à pesquisadora e à observadora. As pessoas

envolvidas tiveram diferentes experiências de vida, fruto de diferentes contextos socioculturais. Assim, necessariamente têm visões pessoais ideológicas diferentes. Não se pode desconsiderar esse fato, pois o processo da pesquisa não é independente das pessoas participantes, segundo Gondim.

Discutindo a inegável implicação do investigador no grupo focal na construção dos dados da pesquisa, Gondim refere-se à importância do grau de consciência moral que o pesquisador deve ter e às consequências éticas desse fato, consequências essas presentes não só durante a entrevista, mas também na análise dos dados. Ou seja, não é possível considerar todo o processo da pesquisa como algo realizado de modo neutro pelo pesquisador, pois ele é um participante que possui valores e percepções de mundo próprio. Assim, a análise e a interpretação de dados começam durante a entrevista e não apenas após seu término. Para Gondim, interessa que a interpretação seja histórica, social e culturalmente contextualizada, respeitando os valores dos participantes do grupo.

1.2.3 Critérios de qualidade

Gondim (2003) aponta como critérios de qualidade em uma técnica como a do grupo focal, a autorreflexão, a compreensão de uma determinada realidade e a ação emancipatória que são produtos de sua utilização. Para Smeha (2009), o conhecimento produzido pelo grupo focal deve ser ético, coerente e capaz de proporcionar consequências práticas, não sendo de caráter universal, nem objetivo e nem generalizável.

1.2.4 Críticas

Gatti (2005) faz algumas ressalvas importantes a respeito do uso da técnica do grupo focal, por ser uma metodologia que envolve a interação grupal. Uma questão abordada pela autora diz respeito à grande quantidade de dados para análise que é levantada através desse tipo de entrevista, o que pode dificultar sua categorização e interpretação. Por outro lado, essa mesma riqueza de dados é considerada pela autora como uma possibilidade de aprofundamento da temática, como objeto de estudo. Aponta vantagens para os participantes, uma vez que, por meio do estabelecimento de um diálogo efetivo e de interações grupais, com trocas de experiências e socializações de informações, estes podem vir a refletir sobre o tema tratado, compreendendo-o mais profundamente.

As principais críticas levantadas por Gondim (2003) a essa técnica vêm, sobretudo, de pesquisadores da abordagem nomotética, cujos critérios de validade se distinguem da abordagem hermenêutica onde se insere a técnica em questão. Uma delas diz respeito ao

pequeno número de participantes e, portanto, à sua não representatividade e à impossibilidade de generalização dos resultados obtidos. A esta, a autora argumenta dizendo que uma vez que a técnica serve para a compreensão de uma situação que ocorre numa determinada realidade, a representatividade estatística não é considerada importante. A este ponto, agrega a indiscutível implicação do investigador como sendo outro fator que impediria qualquer generalização.

Uma segunda crítica apontada pela autora refere-se à impossibilidade de se controlar a atuação do mediador. A influência dos participantes entre si, decorrente da interação social que ocorre durante a entrevista, é a terceira crítica apontada por ela. Porém, ao se considerar que o grupo focal é a unidade relevante para a obtenção dos dados e não os participantes individualmente, essas duas questões ficam neutralizadas.

Outro questionamento feito quanto à utilização da técnica é o fato de não ser possível manter um distanciamento objetivo entre o investigador e os participantes e, portanto deve-se considerar a influencia desse fato nas interpretações possíveis feitas pelo pesquisador para dar sentido ao que se diz. No entanto, o importante nessa técnica é exatamente considerar que a interpretação é construída dialeticamente nas inter-relações pessoais, e entre as pessoas e a cultura. Sendo assim, não há uma interpretação que se possa considerar como verdadeira. Esta vai variar de acordo com o pesquisador e os participantes em questão, bem como com o contexto histórico-sócio-cultural. Uma forma de relativizar essa crítica é a possibilidade de utilização de mais de um observador no momento da entrevista, o que pode garantir uma maior discussão das interpretações dos dados obtidos. A última crítica diz respeito à impossibilidade de se compararem seus resultados com outro tipo de pesquisa e técnicas metodológicas.

Capítulo 2 – MÉTODO

2.1 Justificativas e procedimentos iniciais:

A técnica de grupo focal, tal qual descrita acima em suas vantagens, limitações e aplicações foi adotada como estratégia metodológica neste estudo, por se adequar aos objetivos da pesquisa, na medida em que permite, de um modo informal e coloquial, apreender as ideias que os participantes têm sobre um determinado assunto. Neste caso, as crenças das professoras envolvidas na pesquisa acerca da leitura.

2.2 Instrumentos e materiais: o roteiro de entrevista

Para dar início ao processo de coleta de dados, após o estabelecimento dos contatos iniciais com os responsáveis envolvidos, foram elaborados um roteiro de temas para guiar a entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido para convite à participação das professoras (Anexo1). Em seguida, após ter sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP, o projeto foi aprovado em 18/02/2014.

Os itens a serem abordados durante a entrevista foram levantados com a intenção de acessar os diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, para poder conhecer o que pensam professores alfabetizadores sobre a leitura como conteúdo a ensinar, sobre os processos envolvidos em sua aprendizagem e sobre sua importância para os indivíduos de uma cultura letrada.

Tópicos do roteiro:

- A importância de saber ler e escrever.
- O que é ler.
- O que é ser um leitor.
- O que é saber ler.
- Como se aprende a ler e a escrever
- Como se deve ensinar a ler e a escrever.
- Dificuldades observadas nos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.
- O que pode facilitar a aprendizagem ou a superação de dificuldades em leitura.
- Dificuldades no ensino da leitura.
- Facilidades no ensino da leitura.
- Exemplos de atividades de leitura. Descrição de uma boa atividade de leitura.
- Solicitar das professoras comentários sobre as frases:

1. “Propostas de atividades de leitura e propostas para promover avanços na leitura.”
2. “Ler é buscar significados.”
3. “Ler é reconhecer palavras.”
4. “Primeiro deciframos o código alfabético para depois poder compreender.”
5. “Lemos antecipando sentidos, para alcançar a compreensão.”
6. “Poucas vezes ao ler é necessário decifrar.”

- Solicitar das entrevistadas comentário sobre o hábito de leitura das pessoas, de um modo geral.

- Relação entre os hábitos de leitura do professor e do aluno.
- Relação entre os hábitos de leitura da família e do aluno.
- Solicitar das participantes autodefinição em termos de linha teórica sobre a relação ensino- aprendizagem e formação profissional.

2.3 Contato com a escola, seleção de professores e coleta e dados:

O contato inicial, com a escola onde os professores foram contatados, foi estabelecido pela intermediação da Secretaria Municipal de Educação da cidade que se propôs a colaborar com a pesquisa garantindo a viabilização da entrevista e a participação dos professores. Assim, após alguns telefonemas e trocas de e-mails, que trataram essencialmente das condições práticas da entrevista, de seus objetivos e do envio do termo de consentimento (Anexo1), foi agendada a data para a realização do encontro. Nesses contatos, a pesquisadora deixou claro que a participação dos professores deveria ser voluntária, que os participantes deveriam ser professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, deixando a cargo da escola a seleção dos participantes, desde que obedecessem a estes critérios básicos.

Uma vez marcada a data e o horário pela Secretária de Educação, pesquisadora e colaboradora – encarregada de observar e registrar o transcorrer da entrevista – dirigiram-se à escola para realizar a entrevista. Devido às condições de funcionamento da escola no dia marcado para a entrevista, ficou inviabilizado um encontro com duração de três horas como havia sido previsto. Ficou estabelecido, então, que seriam duas horas com um intervalo de dez minutos após a primeira hora.

O encontro foi realizado em uma sala de informática da escola, que não estava sendo usada no momento. Vale observar que a escola, na ocasião da chegada da entrevistadora e da observadora, estava em pleno funcionamento, correspondendo ao período vespertino da grade

diária. Seguem abaixo fotos e o esquema da organização que pesquisadora e observadora criaram para o encontro.

Figura 1- organização da sala da entrevista

figura2 – Lanche oferecido

Figura 3- Distribuição dos participantes na sala da entrevista

A entrevista teve início às 15h30 do dia 17 de fevereiro de 2014; terminou às 17h30, tendo sido realizado um intervalo de 15 minutos. A pesquisadora abriu a sessão fazendo as apresentações, dela e da observadora; expôs os objetivos da pesquisa e da entrevista e, em seguida, leu conjuntamente com as professoras o termo de consentimento. Uma vez assinados e recolhidos, a entrevistadora colocou ao grupo a primeira questão, para iniciar a conversa sobre o tema “leitura”, dando início à entrevista propriamente dita. O encontro foi gravado em sua totalidade e transcrito integralmente (Anexo2).

O clima geral durante todo o encontro foi bom e cordial. Todas as professoras tiveram oportunidade para se exprimir livremente, embora nem todas participassem com a mesma frequência e envolvimento. Houve momentos em que foram formuladas questões mais abertas e outros com questões mais fechadas. Por vezes, a pesquisadora foi mais diretiva, formulando questões a elementos específicos do grupo, no sentido de promover a participação ativa de todos.

Ao longo da sessão, a pesquisadora foi seguindo o roteiro predeterminado de assuntos a abordar. Os tópicos foram variados e remetiam, tanto a questões mais teóricas e de conhecimento sobre conceitos, como também, envolveram situações mais práticas e do dia a dia das professoras. Procurou-se promover a discussão e a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

No geral, as participantes não fizeram referência a conhecimentos de natureza teórica, optando por manter o foco das suas respostas em relatos de experiências e de situações concretas do dia a dia na sala de aula, fazendo referência a exemplos dos seus alunos, familiares e até mesmo da sua própria infância.

O grupo se mostrou bastante homogêneo, já que muitas vezes a questão colocada era respondida por uma das professoras e as demais apenas concordavam com a sua opinião, não havendo discórdias ou polêmicas. Foram dadas respostas a todas as perguntas realizadas, mas foram poucas as situações em que se apresentou uma abordagem mais reflexiva sobre o tema.

2.4 Caracterização das professoras

As professoras escolhidas são moradoras de uma cidade e de seus arredores, no interior do estado de São Paulo e lecionam todas na mesma escola da localidade. A escolha deste grupo se deveu ao fato de trabalharem numa escola da rede pública, o que está de acordo com os objetivos da pesquisa. Outro critério a considerar como positivo na escolha dos sujeitos da pesquisa é o fato de a escola ser do interior de São Paulo, presumivelmente um contexto menos estudado e visado pelas pesquisas do que as escolas da capital e, portanto, sobre os quais, possivelmente, se conheça menos.

Conforme estes critérios, o grupo entrevistado foi composto por seis professoras do Ensino Fundamental I, de uma escola de uma pequena cidade (10.468 habitantes¹⁷) há 185 km de São Paulo.

Os dados do quadro abaixo foram coletados por meio do preenchimento, pelas professoras, de uma ficha de dados (Anexo 3):

Professoras	Idade em anos	Ano escolar em que lecionam (2014)	Anos escolares em que lecionaram	Formação universitária	Formação continuada
Participante 1	46	2º	1º e 3º	Pedagogia e pós-graduação	CENPEC, PNAIC, PROFA, Pró-letramento,

¹⁷ <http://cod.ibge.gov.br/23QYR>

Professoras	Idade em anos	Ano escolar em que lecionam (2014)	Anos escolares em que lecionaram	Formação universitária	Formação continuada
					Alfabetização Natural
Participante 2	35	3º	1º e 5º	magistério, direito e pós-graduação - educação, escola e família	CENPEC, Pró-letramento, PROFA
Participante 3	41	1º	1º ao 5º	normal superior	Pró-letramento, PNAIC, PROFA, pós-graduação Educação, Escola e Família
Participante 4	46	4º	2º, 3º, 4º, e 5º	pedagogia, biologia e normal superior	Pró-letramento, PNAIC, PROFA, pós-graduação Educação, Escola e Família
Participante 5	43	2º	2º, 3º, 4º, e 5º	normal superior, pós em psicopedagogia	PNAIC, PROFA, Pró-letramento, SEBRAE, Educação Inclusiva
Participante 6	45	2º	1º ao 5º	normal superior, pós em psicopedagogia	PNAIC, Pró-letramento, SEBRAE, Educação inclusiva

Quadros 1- Dados sobre a formação das professoras

De uma forma geral, pode-se dizer que a idade das professoras é bastante homogênea, variando de 35 a 46, sendo que apenas uma delas possui menos de 41. Ou seja, sendo a diferença máxima de 10 anos apenas entre uma das professoras. O mesmo se pode dizer de suas formações em cursos, tanto de nível superior, como de caráter de continuidade. Todas mencionam cursos para formação de professores (normal, normal superior, pedagogia), sendo que há apenas referência a duas áreas que fogem ao padrão apresentado, que são: biologia e direito. Chama a atenção a quantidade de formações pós-universitárias referidas por todas, em média quatro a cinco cursos diferentes. Não foi perguntado, mas pode-se supor que as pós-graduações mencionadas são todas de nível *latu senso* ou de especialização. Segundo as professoras, elas estão acostumadas a trabalhar juntas e se conhecem há bastante tempo.

2.5 Procedimento de organização e de categorização dos dados

Uma vez transcrita a gravação da sessão (Anexo2), iniciou-se o processo de categorização dos dados. Como etapa inicial, foram realizadas algumas leituras do material, com diferentes propósitos: a primeira, para verificação da exatidão da transcrição, ou seja, a transcrição (realizada por profissional especialista) foi lida concomitantemente à escuta da gravação. Correções feitas, passou-se a uma segunda leitura, com o objetivo de listar as primeiras

impressões ou reflexões. Numa terceira leitura, atribui-se tópicos, em forma de letras, às diferentes “falas” da transcrição, de acordo com os itens existentes no roteiro da entrevista, que receberam a mesma nomenclatura em letras, estabelecendo, assim, as primeiras categorias de análise dos dados. Ou seja, a cada fala foi atribuída uma letra, que correspondia à letra atribuída a uma determinada pergunta do roteiro guia. Para as “falas” que extrapolaram os temas previamente arrolados no roteiro, foram criadas outras categorias e letras, para abarcá-las como dados a serem analisados. Depois dessa nomeação, foi elaborada uma tabela geral onde foram agrupadas todas as categorias e os respectivos conteúdos extraídos das falas. O que está sendo chamado de conteúdo são as formulações que remetem ao discurso das professoras, de acordo com as leituras da transcrição, realizadas pela pesquisadora.

Assim, aqui se vê apenas a estrutura inicial das categorias de análise do discurso das professoras:

- A. Importância de saber ler
- B. Como se aprende a ler e a escrever
- C. Atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita
- D. Dificuldades observadas nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita
- E. O que pode facilitar a aprendizagem ou a superação de dificuldades em leitura
- F. Relação entre os hábitos de leitura da família e do aluno
- G. Relação entre os hábitos de leitura do professor e do aluno
- H. O tradicional /antigamente
- I. Métodos mencionados/livro didático
- J. Contextos sociais
- K. Falando sobre formação

Em seguida, os tópicos que diziam respeito a aspectos semelhantes foram agrupados em categorias maiores juntamente com seus conteúdos.

Desde as primeiras tentativas de organizar os dados pôde-se perceber que, a partir de uma questão apresentada de acordo com o roteiro da entrevista, diferentes conteúdos surgiram, indicando a riqueza nos dados trazidos pelas professoras durante as trocas que aconteceram entre elas mesmas e entre elas e a pesquisadora. Este fato ficará mais evidente no desenvolver no trabalho com a apresentação das tabelas com as categorias finais e as análises

posteriores. Os conteúdos levantados nas falas das professoras foram fruto das associações e reflexões realizadas pela pesquisadora nas leituras da transcrição da gravação, como já mencionado no início do relato do processo de categorização.

Partindo dessa categorização e seus conteúdos correspondentes, construídos apenas pela pesquisadora, passou-se a uma fase de análise, discussão e reavaliação em que participaram duas juízas¹⁸. Assim, foram julgadas e refeitas, categoria por categoria, conteúdo por conteúdo. Esta segunda etapa de análise foi conduzida juntamente com as duas juízas no sentido de balizar o efeito das singularidades da análise subjetiva da categorização. Assim, criaram-se novas categorias e subcategorias que determinaram a elaboração das tabelas que seguem abaixo. Nelas constam apenas as falas representativas dos conteúdos a que elas remetem.

¹⁸ Juízas: Professora doutora Fraulein Vidigal de Paula e a doutoranda do IPUSP Ana Albuquerque, que atuou também como observadora no momento da entrevista.

Capítulo 3 – RESULTADOS

Os resultados da entrevista com o grupo de professoras são apresentados e analisados abaixo. Estão organizados em tabelas por categoria de análise. As tabelas estão numeradas e as categorias receberam letras, como já mencionado anteriormente.

Nesta tabela pode-se observar a variedade total de conteúdos trazidos pelas professoras (133) e o total em cada categoria. Estão representadas também, as porcentagens que os conteúdos de cada categoria representou em relação a todos os conteúdos abordados pelas entrevistadas durante o encontro.

Tabela 1: Categorias de análise das respostas das professoras

Categorias	Variedade	%
A. Importância de saber ler.	13	9,8
B. O que é ser um leitor/ o que é ler.	7	5,3
C. Como se aprende a ler e a escrever.	18	13,5
D. Como se deve ensinar a ler e a escrever	24	18,0
E. Atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita.	22	16,5
F. Dificuldades observadas nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.	13	9,8
G. O que pode facilitar ou incentivar a aprendizagem e a superação de dificuldades em leitura.	22	16,5
H. Diferenças importantes entre o que é feito por elas atualmente e como era antigamente.	6	4,5
I. Falando sobre formação docente/como se atualizam/linhas teóricas.	5	3,8
J. Contextos sociais	3	2,3
Total	133	100

Assim, pode-se perceber que há três assuntos sobre os quais as professoras foram capazes de discorrer com maior quantidade de elementos (18,0% e 16,5%): *o como se aprende a ler e a escrever, as atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita e o que pode facilitar ou incentivar a aprendizagem e a superação de dificuldades em leitura*. Logo abaixo, em termos de porcentagem, temos o item, *o como se deve ensinar a ler e a escrever*. A diversidade de conteúdos (13) arrolada quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos relacionadas à alfabetização, segundo o ponto de vista das professoras, leva a supor

que é um tema importante para elas e fruto de reflexão do grupo de entrevistadas, uma vez que representou 9,8% dos conteúdos tratados.

Pode-se também admitir que o grupo atribuiu grande importância ao saber ler e escrever, uma vez que apontaram diversas decorrências, relativas a essa aprendizagem, que representou também, 9,8% dos conteúdos levantados. Esta questão está diretamente relacionada à definição de leitor e apesar desta última representar apenas 5,3% do total de conteúdos, pode-se afirmar que se complementam enquanto reflexões sobre a leitura e sua importância em nossa sociedade.

Por outro lado, o item que se refere a conteúdos mais teóricos, conceituais e que se relacionam à formação profissional, foi o que menos variedade de conteúdos, menos interesse e menos domínio foram apresentados pelo grupo, uma vez que foi o item que obteve a segunda menor frequência, (3,8 %) só acima do item que tratou dos contextos sociais e geográficos dos alunos (2,3%).

As professoras mostraram interesse e propriedade em relação ao item em que os conteúdos mostram a comparação entre práticas antigas de alfabetização e as executadas por elas: 4,5 do total. Vale lembrar que este foi um assunto trazido por elas no decorrer da entrevista, não constando do roteiro inicial preestabelecido.

Finda está análise mais global, a seguir, é apresentada a análise de cada uma das categorias apresentadas acima, em suas subcategorias. Em cada uma das tabelas são mostradas as subcategorias pertinentes ao mesmo tema das categorias, a variedade de conteúdos, as falas ilustrativas, que são trechos do discurso das professoras e, por último, é apresentada a quantidade de variações de conteúdos por categoria de análise (Var.). Cada tabela é individualmente analisada. Ao final, a síntese geral dos resultados principais.

A. Importância de saber ler

Logo abaixo, por exemplo, é apresentada a tabela com os resultados concernentes à categoria *Importância de saber ler*, seguida da análise descritiva dos resultados nela apresentados.

Tabela 2: Subcategorias em relação à importância de saber ler

Subcategorias.	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
A.1 Para realizar ações de ordem prática na vida cotidiana	a) Conviver em sociedade b) Realizar ações de ordem prática na	a) “Viver em sociedade, né? [...]” a) “As leis, as regras dos ambientes em que ela vai frequentar [...]” b) “[...] tudo que é coisa que ela vai fazer, ela	3

	<p>vida cotidiana</p> <p>c) Ter independência</p>	<p>precisa saber.”</p> <p>b) “Pegar um ônibus.”</p> <p>c) “[...] mas se você não sabe ler, você depende de uma pessoa para falar: - <i>Ó, aquele ônibus vai para tal lugar.</i>”</p>	
A.2 Para gozar dos direitos de cidadania	<p>a) Gozar dos direitos de cidadania</p> <p>b) Alcançar igualdade</p> <p>c) Possibilitar à pessoa condições de se defender</p> <p>d) Não ficar alheio</p>	<p>a) “Mas, quanto a saber os seus direitos, exercer sua cidadania, acho que vai um pouco além, né? [...]”</p> <p>b) [...] Porque, hoje em dia, as pessoas falam muito dos deveres e, às vezes, acabam não conhecendo os próprios direitos. E quando se lê, quando se é uma pessoa mais informada, essa pessoa vai ter, ela vai ter ali igualdade com os outros que [...]”</p> <p>c) “[...] sabem ler para poder se defender, para poder [...]”</p> <p>d) “Que se a gente não sabe ler, a gente fica meio que alheio a algumas coisas, como foi citado, não tem como exercer a cidadania [...]”</p>	4
A.3 Para estar inserido no mundo da leitura e suas consequências psicológicas como autoestima	<p>a) Estar inserida no mundo da leitura</p> <p>b) Entender o que está á volta</p> <p>c) Ficar inteirada</p> <p>d) Sentimento de pertinência</p> <p>e) Evitar constrangimentos e revolta</p> <p>f) Por gosto pela leitura</p>	<p>a) “[...] Ela está inserida no mundo da leitura, né?”</p> <p>b) “[...] entender o que estava a minha volta, né?”</p> <p>c) “Todo mundo quer isso para se inteirar no meio. Todo mundo quer saber ler.”</p> <p>d) “O que a gente ouve de pessoas mais velhas que não sabem ler, nem escrever, assim, é um certo sentimento de exclusão, né? Porque, às vezes, não sabe nem assinar o nome, né? É uma coisa, assim, que constrange.”</p> <p>e) “A criança, por exemplo, no momento desse de leitura, uma criança que não sabe ler vê todo mundo lendo, acho que até é um sentimento de revolta, né? Está todo mundo ali se divertindo, às vezes, dando risada e eu não consigo, né?”</p> <p>f) “[...] eu queria ler de tudo quanto é jeito, porque eu queria ler, porque eu queria, sei lá [...]”</p>	6
Total			13

Na tabela 2, que se refere à categoria *Importância de saber ler*, estão agrupadas as questões que dizem respeito à importância dada pelas professoras ao saber ler em nossa sociedade atual.

As falas que deram origem aos diferentes conteúdos aconteceram ao longo de toda a entrevista, ou seja, esta foi uma questão introdutória na cronologia da entrevista; no transcorrer do encontro, ela voltou à discussão em diferentes momentos. Assim, sua dimensão foi se ampliando: inicialmente, as professoras apresentaram respostas relativas apenas ao aspecto pragmático da importância da alfabetização em nossa sociedade letrada, para depois apresentarem respostas que incluíram aspectos relativos à sua importância na formação do cidadão e do ser humano em seus aspectos sociais e psicológicos.

Há um total de 13 variações das formulações apresentadas nas respostas das professoras, classificadas, aqui, em três motivações diferentes, as quais correspondem às subcategorias de respostas. São elas:

- *Realizar ações de ordem prática na vida cotidiana*, ou seja, representa o discurso das professoras que se refere a atos da vida cotidiana, relacionado à necessidade de leitura. Apresentou três tipos de conteúdos;
- *Gozar dos direitos de cidadania*, representa o discurso em que atribuem valor à possibilidade de ler para o exercício da cidadania, com quatro variedades;
- *Estar inserido no mundo da leitura e suas consequências psicológicas como, por exemplo, a autoestima*. Melhor dizendo, esta subcategoria agrega as falas das professoras que tratam da pertinência a uma sociedade atual e da inserção numa cultura letrada, o que, segundo elas, traz consequências à autoestima, devido a sentimentos negativos e positivos atribuídos a estes fatos. Esta subcategoria apresentou seis variantes.

Assim, pode-se ver que as subcategorias variam de atribuições mais práticas, do uso no cotidiano, como, por exemplo, [...] *tudo que é coisa que ela vai fazer, ela precisa saber*, para questões cada vez mais amplas da vida em sociedade, como o exercício da cidadania, – *E quando se lê, quando se é uma pessoa mais informada, essa pessoa vai ter, ela vai ter ali igualdade com os outros que sabem ler para poder se defender, para poder [...]*, assim como para conteúdos de ordem mais psicológica e social, ligados a sentimentos e vivências humanas, *O que a gente ouve de pessoas mais velhas que não sabem ler, nem escrever, assim, é um certo sentimento de exclusão, né? Porque, às vezes, não sabe nem assinar o nome, né? É uma coisa, assim, que constrange.*”.

Pode-se dizer que não houve um forte predomínio de uma ou de outra subcategoria, mas apenas uma frequência um pouco maior de conteúdos relacionados aos aspectos psicológicos do cidadão, ao olharmos comparativamente para o número da variação apresentada na subcategoria A3, igual a seis e superior às demais.

B. O que é ser um leitor/ o que é ler

A tabela 3, que se refere à categoria *O que é ser um leitor/ o que é ler*, mostra como as professoras definem o que é ler e, quando é que consideram que uma pessoa é leitora.

Tabela 3: Subcategoria em relação ao que é ser um leitor/ o que é ler

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
B.1 Ser capaz de encontrar significado	a) Encontrar e buscar significado, entender a mensagem b) Expressar o que é lido c) Ler sabendo o que está lendo d) Ser capaz de interpretar	a) “Quando ele entende o que ele lê, né? Entende, expressa o que ele está lendo.” a), d) e e) “Mas, assim, porque todo mundo fala: <i>você vai ler, você tem que interpretar</i> . Mas, eu acho que se a criança ler, sem saber o que ela está lendo, só por, como a gente fala, decodificou a letra, não adianta nada, porque quando ela é apresentada a um texto e ela não consegue interpretar, ela não leu aquele texto realmente.” a) “É, porque tem criança que apenas decora, memoriza as palavras, né, mas não tem noção do que significa, do significado, né? Então, realmente, quando ela lê, ela consegue entender a mensagem.” f) “Buscar significados.”	4
B.2 Decodificar/memorizar	a) Não é só decorar palavras b) Não é apenas decodificar	a) “É, porque tem criança que apenas decora, memoriza as palavras, né, mas não tem noção do que significa, do significado [...]” b) “[...] só por, como a gente fala, decodificou a letra, não adianta nada, porque quando ela é apresentada a um texto e ela não consegue interpretar, ela não leu [...]”	2
B.3 Ler além da escrita	a) Lemos posturas, imagens, fisionomias, gestos, os olhos das pessoas.	a) “Imagens.” “Posturas. Você olha, assim, né? Feições [...]” a) “Fisionomias, né? Que nem, aquela hora você falou: “ <i>o que é esta cara, aí?</i> ”(risos). Você leu [...]” a) “Você leu que ela não gostou, só pela expressão	1

		dela, né?” A gente lê, a gente lê no olho da pessoa, a gente lê bastante coisa [...]” a) “Tempo todo lê.” a) “Gestos, né?”	
Total			7

Há três subcategorias, com um total de sete variedades de conteúdos. São elas:

- *Ser capaz de encontrar significado*, que representa os conteúdos em que as professoras ressaltaram a importância de a leitura ter um significado, dito de outra forma, que seja significativa. Como, por exemplo: *Então, realmente, quando ela lê, ela consegue entender a mensagem.*;
- *Decodificar/memorizar*, em que os assuntos tratados pelas professoras disseram respeito às questões que envolvem as estratégias da decodificação e da memória durante aprendizagem da leitura. Exemplificando: *É, porque tem criança que apenas decora, memoriza as palavras, né, mas não tem noção do que significa, do significado [...] ou [...] só por, como a gente fala, decodificou a letra, não adianta nada, porque quando ela é apresentada a um texto*;
- *Ler além da escrita*, subcategoria a qual mostra que, ao longo da entrevista, as professoras, por meio de suas falas, trouxeram outras visões do que é possível ser lido: *Imagens. Posturas. Você olha, assim, né? Feições. ou Fisionomias, né? ”.*

Novamente percebe-se uma ampliação da definição inicial do item proposto para discussão, uma vez que as subcategorias referem-se não só ao ato de ler escritos propriamente ditos, mas também à abrangência da definição de leitura, que pode ir além da leitura da linguagem verbal.

Vale ressaltar a importância que as professoras deram ao fato de o leitor ser capaz de compreender o que é lido, pois as respostas que se referem à questão do significado do que é lido aparecem recorrentemente. Houve um número maior de variedade de conteúdos dentro desta subcategoria, num total de quatro, em relação às demais que apresentaram dois em B.2 e um em B.3.

C. Como se aprende a ler e a escrever

Esta terceira tabela, que contém a categoria *Como se aprende a ler e a escrever*, apresenta as diversas maneiras pelas quais as professoras reconhecem que é possível aprender

a ler e a escrever. Ou seja, quais são, de acordo com suas visões, os possíveis caminhos que os aprendizes podem percorrer e quais as condições que podem levá-los a essa aprendizagem.

Tabela 4: subcategorias em relação a como se aprende a ler e a escrever

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
C. 1 Pela evolução de hipóteses sobre a leitura e a escrita e por meio da utilização de estratégias	<p>a) Por reconhecimento de forma fixa</p> <p>b) Lendo sem saber ler convencionalmente</p> <p>c) É uma evolução</p> <p>d) Juntando letras para formar palavras e depois frases.</p> <p>e) Por conhecimento das letras, de sons e partes das palavras.</p> <p>f) Por associação e transferência</p> <p>g) Por observação</p> <p>h) Olhar muito para as palavras</p> <p>i) trabalhar e analisar montando e desmontando</p> <p>j) Antecipando sentidos</p> <p>k) Decorando</p> <p>l) Por escrita espontânea</p> <p>m) Pondo letras</p> <p>n) Por imitação</p>	<p>a) e b) “Eu vejo, a criança quando ela não sabe decodificar, ela lê aquilo que ela está no dia a dia [...] minha filha, ela tinha quatro, ou três aninhos, ela não estava na escola, ela leu <i>Casas Bahia</i>, mas ela leu porque ela estava, via televisão, então, as crianças elas leem também, sem saber ler.”</p> <p>a), e) e f) “Por exemplo, ela não conhece letras, ela vê uma plaquinha ali <i>saída</i> e ela pergunta: <i>O que está escrito aqui?</i> Está escrito <i>saída</i>. No outro momento, a criança viu num jogo, numa história, olhou só que não foi trabalhado ainda essa transferência das letras, né, se ela já estivesse conhecendo os sons das letras, ela poderia falar: <i>nossa, olha lá aquela palavrinha, tem o mesmo [sa], de [sacola]</i>.”</p> <p>a) e b) “Mas, aí, ela está lendo por um símbolo, não uma palavra. Se colocar uma outra palavra, por exemplo, [sacola] ela não vai conseguir ler.”</p> <p>a) “Eles usam bastante do nome, mesmo.”</p> <p>a) e b) “Eu acho que, muitas vezes, a pessoa vai pelo rótulo, né?”</p> <p>a) e b) “Dá para ler sem saber. Aí teve um outro exemplo do meu filho, eu estava no shopping e estava lá <i>Saída</i>. E ele falou assim: “<i>saída</i>.” Eu fiz: <i>nossa, mas como você sabe que é saída?</i> Ele não sabia ler, leu do jeitinho que a gente está falando, mas a professora tinha uma historinha num livro, tinha a palavra [saída] e ela tinha visto quando ele estava no Infantil, então, aí, ele também conseguiu ler [saída], mas ele não sabia o [sa], o [í] e o [da], ele sabia que ali era [saída], já tinha visto a palavra.”</p> <p>c) “Da fase que eles estão, né? [...] Silábico, aquelas coisas.”</p> <p>c) “Porque daí eles vão indo, né? De pouquinho em pouquinho.”</p>	16

	<p>o) Escrevendo</p> <p>p) Transcrevendo a fala</p>	<p>c) “Que as crianças vão evoluindo, né? Elas começam lá na garatuja, aí a gente começa a mostrar a fichinha com o nome, ela já começa a escrever palavras, já com as letras do nome, aí tem a fase que ela não aceita repetir as letras, aí quando a gente coloca duas letras, <i>mas pode?</i>”. “Então, ela vai evoluindo, né?”</p> <p>c) “[...] a gente coloca duas letras, <i>mas pode?</i>”.</p> <p>d) “Aí, eles mesmos vão descobrindo [...] juntando as letras vai conseguir formar uma palavra, uma frase.”</p> <p>d) e e) “As crianças têm que conhecer as letras, saber os nomes das letras, para depois os sons, para ver que juntando as letras vai conseguir formar uma palavra, uma frase.”</p> <p>f) e g) “Porque eles vão transferindo o conhecimento de uma palavra para outras, vai chamando a atenção e eles vão associando.”</p> <p>h) e i) “De tanto ela olhar, de tanto ela montar ali, ela pode estar usando o alfabeto móvel para estar montando, ela pode estar fazendo quebra-cabeça, ela pode estar fazendo vários tipos de jogos, então, de tanto ela ver, ela vai memorizar.”</p> <p>h) e i) “[...] De tanto ela olhar, de tanto ela montar ali, ela pode estar usando o alfabeto móvel para estar montando, ela pode estar fazendo quebra-cabeça, ela pode estar fazendo vários tipos de jogos, então, de tanto ela ver, ela vai memorizar.”</p> <p>j) “Seria aquelas crianças que, por exemplo, está escrito [bala], ela vai ler só o [ba] e já imagina que o resto é [la], mas de repente não é [la] é o [o].”</p> <p>j) “Já quer adivinhar o resto, né? Parece que eles querem adivinhar[...]”</p> <p>j) “No caso antecipa, você não precisa estar certinho a letra ali, cada um no seu lugar, para a gente dar conta de ler o texto.”</p> <p>k) “Ela decorou a palavra e escreve.”</p> <p>k) “Eu acredito que ela deve ter memorizado, sei lá. Porque ela escreve, só que daí, você fala: <i>lê aqui para mim, o que que está escrito aqui?</i>” e ela</p>	
--	---	--	--

		<p>não sabe.</p> <p>k) “Ela vai memorizar aquela palavra, porque vai estar trabalhando. Não é só um dia que ela vai ver aquela palavra, vamos supor, uma semana vai estar trabalhando aquilo lá.”</p> <p>l), o) e n) “[...] mais no infantil porque lá eles, a escrita é espontânea, que isso é uma prática que é legal, eles escrevem e depois eles vão falar o que eles escreveram, mas não tem nada ali, né? [...] Por exemplo, ele está aprendendo a demonstrar que ele está querendo escrever.”</p> <p>m) “Põem letras misturado, os que sabem põem.”</p> <p>m) “Pôs letras.”</p> <p>n) “Ah, faz um rabisco, bolinha, só isso.”</p> <p>n) “[...] porque faz cobrinha [...]”</p> <p>o) “Então, eu vejo que ali também eles sabem que eles podem escrever, que eles têm o poder, eles escrevem as informações. Não letras, mas no caso aí, ele está escrevendo.”</p> <p>p) “A percepção da escrita, né, porque a fala também é uma escrita, né? Daí, para eles já irem, desde já, já irem percebendo, né?”</p>	
C.2 Por meio de uma aprendizagem mediada, como o ensino do alfabeto.	<p>a) Pela mediação de alguém alfabetizado que ensine</p> <p>b) Necessidade do ensino das vogais e das consoantes; conhecer letras, nome das letras e seus sons.</p>	<p>a) “Para ensinar, para mostrar para eles, né?”</p> <p>a) “Mesmo que o adulto [...] que ele tenha interesse, ele vai ver, ele precisa de um adulto para ele perguntar: <i>que letra que é essa? Ah, e o que que formou?</i> Para começar a comparar, né”</p> <p>b) “As crianças têm que conhecer as letras, saber os nomes das letras, para depois os sons, para ver que juntando as letras vai conseguir formar uma palavra, uma frase.”</p> <p>b) “Depois você vai trabalhando as sílabas, até ela conhecer todas as sílabas e formar qualquer tipo de palavra [...] ela já vai ter ali todas as letrinhas, ela já vai ter estudado todas as letras, aí você vai falar lá uma palavra para ela e ela já vai montar ali, porque ela já conhece todas as sílabas.”</p>	2
Total			18

Vê-se uma grande variedade de conteúdos, ao todo 18, o que representa 13,5% em termos da variedade geral de conteúdos durante toda a entrevista.

Os conteúdos foram agrupados em duas subcategorias assim:

- *Pela evolução de hipóteses sobre a leitura e a escrita, fruto de observação e reflexão pessoais*, ou seja, subcategoria que se refere a situações e formas de aprender que envolvem uma participação autônoma do aprendiz. E ainda, por meio da utilização de estratégias, ou seja, conteúdos ligados diretamente aos meios utilizados pelo aprendiz. Por exemplo: [...] *ela viu um cartaz da escola e me perguntou, eu não lembro a palavra que era, aí eu falei para ela o que estava escrito, aí ela já pegou, transferiu o início daquela palavra para as outras e já aprendeu outras palavras ; Eu vejo, a criança quando ele não sabe decodificar, ela lê aquilo que ela está no dia a dia...minha filha, ela tinha quatro, ou três aninhos, ela não estava na escola, ela leu Casas Bahia, mas ela leu porque ela estava, via televisão, então, as crianças elas leem também, sem saber ler; ou juntando as letras vai conseguir formar uma palavra, uma frase; De tanto ela olhar, de tanto ela montar ali, ela pode estar usando o alfabeto móvel para estar montando, ela pode estar fazendo quebra-cabeça, ela pode estar fazendo vários tipos de jogos, então, de tanto ela ver, ela vai memorizar; Porque eles vão transferindo o conhecimento de uma palavra para outras, vai chamando a atenção e eles vão associando; ou Eu acho que, muitas vezes, a pessoa vai pelo rótulo, né? ; e ainda mais Seria aquelas crianças que, por exemplo, está escrito [bala], ela vai ler só o [ba] e já imagina que o resto é [la], mas de repente não é [la] é o [o]; Já quer adivinhar o resto, né? Parece que eles querem adivinhar [...]; finalmente Ela vai memorizar aquela palavra, porque vai estar trabalhando.*

- *Por meio de uma aprendizagem mediada, como o ensino do alfabeto*, ou seja, formulações que evidenciam a presença de aspectos da aprendizagem cuja mediação é imprescindível, como no caso do alfabeto de nosso sistema de escrita: *As crianças têm que conhecer as letras, saber os nomes das letras, para depois os sons, para ver que juntando as letras vai conseguir formar uma palavra, uma frase, ou Mesmo que o adulto, ele tenha interesse, ele vai ver, ele precisa de um adulto para ele perguntar: que letra que é essa? Ah, e o que que formou?*

A maior variedade de conteúdos coube à subcategoria C.1 com 16 variantes enquanto a C.2 apresentou apenas duas.

D. Como se deve ensinar a ler e a escrever

A categoria *Como se deve ensinar a ler e a escrever*, organizada na tabela 5 também mostra uma grande diversidade de conteúdos trazidos pelas professoras por meio de suas falas, ao longo do encontro, 18% do total da variedade de conteúdos.

Tabela 5: subcategorias em relação a como se deve ensinar a ler e a escrever

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
D.1 Condições didáticas	<p>a) Necessidade de garantir contexto significativo para criança</p> <p>b) Despertando para o mundo</p> <p>c) Não trabalhar palavras de um modo isolado</p> <p>d) Necessidade de considerar conhecimentos prévios</p> <p>e) A partir de palavras chaves de um texto</p> <p>f) Conhecendo o nível da criança.</p> <p>g) Acompanhando o desenvolvimento da criança</p> <p>h) Preparando atividade adequada ao nível</p> <p>i) Adequando o ensino à realidade e à necessidade da criança</p> <p>j) Ser capaz de se colocar no papel do aluno</p>	<p>a) e c) “É, então, porque aí, quando a gente vem com as palavras, é para trabalhar num contexto, não trabalhar de forma isolada.”</p> <p>a) “Que seja significativo para ela [...] Tanto é que não é só uma palavra, a gente faz uma lista de palavras significativas para a criança[...].”</p> <p>b) “Então, eu vejo que trabalhar o contexto dentro de uma história, você desperta a criança para o mundo, não só lá <i>a pata nada</i>, mas ele vai saber a pata, o que ela faz, como que ela vive.”</p> <p>d) “Já vai partir das crianças e não uma coisa posta, já pronta para elas. Então[...].”</p> <p>a), b) e d) “[...] Então, se a gente pega uma história que vai trabalhar, por exemplo, [cachorro], mas aí tem todo um processo. O que aconteceu com aquele cachorro, é uma história, então ele está dentro de alguma coisa, não chega simplesmente e pega uma palavra.”</p> <p>e) “Você vai trabalhar um projetinho, então a gente pega um texto e do texto a gente pega uma palavrinha-chave.”</p> <p>f) “Para saber que nível que está cada criança, né?”</p> <p>g) e h) “Daí você já prepara uma atividade de acordo com o que ela está, né? Parte dali de onde ela está.”</p> <p>h) “[...] você pode até depois falar: <i>mas presta bem atenção, está escrito realmente [Nescau] ali?</i></p> <p>i) “E trabalha a coisa da realidade da criança, né?”</p> <p>j) “Ela deu para a gente sentir, assim, o que a criança sente, quando a gente dá um ditado e a gente não fala direito, né?”</p> <p>j) “Ou a palavra não é do conhecimento da criança, como que a criança se sente, porque daí, foi</p>	10

		<p>engraçado [...] Então, é o que a gente faz com os alunos. Ela quis transmitir isso nessa atividade. Para a gente tomar cuidado.”</p> <p>j) “A gente se colocar na pele dos alunos [...]”</p>	
D.2 Trabalho com estratégias de aprendizagem	<p>a) Fazer a criança ser capaz de identificar palavras trabalhadas, ou memorizadas</p> <p>b) levar o aluno a analisar as palavras significativas escolhidas.</p> <p>c) levar os alunos a estabelecer associações entre figuras e escritos correspondentes.</p> <p>d) Chamando atenção para os sons e partes das palavras, iniciais.</p> <p>e) Pedindo para escrever</p> <p>f) Sendo escriba</p>	<p>a) e b) “Então, daí, através dessa palavra, a gente já vai começando a trabalhar [boneca], né? As letras, quantos tipos de letras têm a palavrinha [boneca], quais são as vogais que existem na palavrinha”.</p> <p>a) “[...]ela já começam a escrever palavras, já com as letras do nome, aí tem a fase que ela não aceita repetir as letras, aí quando a gente coloca duas letras, “<i>Mas pode?</i>”, “<i>Pode.</i>” Então, ela vai evoluindo [...]”</p> <p>b) “Depois você vai trabalhando as sílabas, até ela conhecer todas as sílabas e formar qualquer tipo de palavra [...] ela já vai ter ali todas as letrinhas, ela já vai ter estudado todas as letras, aí você vai falar lá uma palavra para ela e ela já vai montar ali, porque ela já conhece todas as sílabas.”</p> <p>b) “Tem a vogal A na palavrinha? Monta lá um quebra-cabeça, com desenho lá da boneca e põe a palavrinha para ela ir identificando, faz com o alfabeto móvel, faz várias, dessa palavra [boneca] pode, daí, formar [bola], vai formando outras palavrinhas, [bola], [Brasil], [banana]. Isso vai surgindo. <i>Que mais? Que outras palavrinhas começam com B, qual outra?</i>”</p> <p>b) e d) <i>É o seu crachá? e não coincidia. Mas, qual é a primeira letrinha que está aí no seu crachazinho? [...] E quem aqui dos amiguinhos que começa com a letra tal? Daí, eles iam. Se tinha dois, no caso que tem lá, ah, mas pode ser de um ou de outro. Mas, vamos ver, vamos observar, vamos escutar o som, qual que será que é que veio primeiro?</i>”</p> <p>c) “[...] Vários desenhos, bichos, flores, e aí as crianças, tinha uma placa, uma coisinha assim onde coloca as figuras e depois tem onde coloca os nominhos, então eles gostavam, tipo de leitura, né”</p> <p>e) “Assim, quando eles vão desenhar, logo no início a gente não consegue, às vezes, distinguir alguns desenhos, né, que é meio assim. Aí, eu falo para eles assim, esse ano eu fiz isso daí: <i>escreve para mim</i></p>	6

		<p><i>aqui, o que é isso daqui.”</i></p> <p>f) “Depende do objetivo da atividade, às vezes eles contam, a gente escreve, monta um texto coletivo, outras vezes a gente dá para eles e eles escrevem, a gente vai olhando, vai fazendo as interferências.”</p>	
D.3 Trabalho com conteúdos	<p>a)Trabalhar famílias silábicas</p> <p>b)Trabalhar letras</p>	<p>a) “É o que a gente falou agora, de trabalhar o [ma], [me], [mi], [mo], [mu], depois aquela palavrinha-chave [...]”</p> <p>a) e b) “Trabalhar com ela as sílabas, as letras, primeiro dar as letras, né? Ela tem que conhecer primeiro todos os tipos de letras. Depois você vai trabalhando as sílabas, até ela conhecer todas as sílabas e formar qualquer tipo de palavra. E isso daí vai através de jogos, através do alfabeto móvel, que daí ela já vai ter ali todas as letrinhas, ela já vai ter estudado todas as letras, aí você vai falar lá uma palavra para ela e ela já vai montar ali, porque ela já conhece todas as sílabas.”</p>	2
D.4 Métodos e gerenciamento das atividades	<p>a) Utilizando o método fônico</p> <p>b) Utilizando o método silábico ou tradicional</p> <p>c) O Montessori</p> <p>d) Colocando em duplas de cooperação mútua</p> <p>e) Através de jogos</p> <p>f) Respeitando crescente dificuldade: textos só no 2º ano</p>	<p>a) e b) “Aí a gente entra com a família silábica com [m], que é o [ma], [me], [mi], [mo], [mu]. Dali, vai surgindo outras palavrinhas. O fônico é pelo sonzinho que acho que a Patrícia vai trabalhar agora, né?”</p> <p>a) “É por som. As letras, ao invés de falar [m] com [a] [ma], tem criança que tem dificuldade. Por exemplo, vai escrever a palavrinha [pena], ela vai pôr um [p] e um [a], só, porque para ela o [p] é só a letrinha[...]”</p> <p>b) “Porque eu acredito muito no silábico, para a criança aprender ela precisa muito do silábico, que a gente fala, é o método tradicional. A gente usa muita coisa, nós temos o itinerário, né Angélica, o itinerário que são atividades diferenciadas que a gente aplica em sala, mas para ler mesmo, a gente entra nesse que é o silábico.”</p> <p>a), b) “Não, eu estou falando assim, a criança tem dificuldades, você tenta o método silábico, não dá. Às vezes, tenta o fônico, não dá.”</p> <p>c) “Tem o Montessori, né?”</p> <p>d) e e) “E aí a gente vai colocando os jogos, as atividades, colocando em duplas, né, para um ajudar</p>	6

		o outro.” f) “A gente usa, mas as crianças do primeiro, para eles lerem um texto, até formular frases, demora um pouquinho. Mas, aí, para o primeiro ano, a gente usava mais esse material de jogos.” f) “A gente usa muito isso para leitura, porque para eles, assim, texto mesmo é mais pro segundo.”	
Total			24

Este item do roteiro, transformado em uma categoria e posteriormente em quatro subcategorias, levou as professoras a discutir e conversar sobre o como, o quando e o que ensinar na alfabetização.

As subcategorias são:

- *Condições didáticas*, ou seja, esta subcategoria trata de algumas das condições de trabalho em sala de aula consideradas por elas como necessárias para o ensino da leitura e da escrita; as falas revelaram dez diferentes conteúdos, como, por exemplo: *É, então, porque aí, quando a gente vem com as palavras, é para trabalhar num contexto, não trabalhar de forma isolada*; ou *Já vai partir das crianças e não uma coisa posta, já pronta para elas [...]*; ou ainda *E trabalha a coisa da realidade da criança, né?*.
- *Trabalho com estratégias de aprendizagem*. Este tema proposto pela pesquisadora durante a entrevista deu origem a outra subcategoria que contém seis diferentes conteúdos referentes às intervenções das professoras junto aos alunos na sala de aula, tais como: *Então, daí, através dessa palavra, a gente já vai começando a trabalhar [boneca], né? As letras, quantos tipos de letras têm a palavrinha [boneca], quais são as vogais que existem na palavrinha*. São seis variantes nesta subcategoria.
- *Trabalho com conteúdos*, ou seja, esta subcategoria comporta os dois conteúdos apontados pelas professoras como objeto do trabalho em sala de aula. Estão exemplificados na seguinte fala: *Trabalhar com ela as sílabas, as letras, primeiro dar as letras, né? Ela tem que conhecer primeiro todos os tipos de letras. Depois você vai trabalhando as sílabas, até ela conhecer todas as sílabas e formar qualquer tipo de palavra..*
- *Métodos e gerenciamento das atividades*. Por último a tabela traz a subcategoria em que os seis conteúdos arrolados trazem os métodos de alfabetização mencionados pelas professoras e algumas das formas pelas quais elas organizam e gerenciam

as atividades em sala de aula. Exemplificando: *A gente usa muito isso para leitura, porque para eles, assim, texto mesmo é mais pro segundo*; ou *Porque eu acredito muito no silábico, para a criança aprender ela precisa muito do silábico, que a gente fala, é o método tradicional*.

A tabela apresenta 24 conteúdos ao todo, 18% do total da variedade de conteúdos, o que faz pensar que as professoras se apropriaram bem desse item, sendo capazes de desenvolvê-lo com desenvoltura. Trata-se mais uma vez de um item diretamente ligado ao cotidiano profissional delas.

E. Atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita

A categoria *Atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita*, registrada na tabela 6, contém conteúdos mais objetivos e concretos, pois trata dos materiais e de algumas atividades utilizadas em sala de aula pelas professoras quando têm por objetivo o ensino da leitura e da escrita, assim como trata dos suportes de escrita que reconhecem como relevantes para esta aprendizagem. Nem por isso essas escolhas e apontamentos deixam de revelar suas crenças sobre o quê, como e quando deve ser ensinado, o que, por sua vez, pode indicar as crenças que têm sobre o processo de alfabetização.

Tabela 6: subcategorias em relação atividades e materiais para o ensino da leitura e da escrita

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Variedade
E. 1 Materiais e atividades	a) Letras móveis b) Jogos: bingo, quebra-cabeças, c) Jogos para reflexão sobre o sistema d) Fazer listas de palavras significativas e) Relações de figuras e escritos correspondentes f) Montagem de sílabas para	a) “[...] E isso daí vai através de jogos, através do alfabeto móvel [...]” b) “[...] todas as salas trabalham com jogos de alfabetização [...]” b) “De letras, de sílabas.” c) “Eu peguei fiz um crachazinho para cada um deles, daí eu coloquei lá espalhado, assim, numa caixinha e fui passando. Aí, você ia pegando aleatoriamente, o que pegasse ali, ficava ali. Aí, eu falei assim: <i>qual [...] é o seu crachá?</i> E não coincidia. <i>Mas, qual é a primeira letrinha que está aí no seu crachazinho?</i> Ah, é tal. <i>E quem aqui dos amiguinhos que começa com a letra tal?</i> Daí, eles iam. Se tinha dois, no caso que tem lá: <i>ah, mas pode ser de um ou de outro</i> . Mas vamos ver, vamos observar, vamos escutar o som, qual que será que é que veio primeiro? Aí, eles mesmos vão	10

	<p>compor palavras</p> <p>g) Leitura coletiva de texto compartilhado</p> <p>h) Leitura por deleite</p> <p>i) Tomada de leitura</p> <p>j) Escrita coletiva de textos</p>	<p>descobrimo. Eles já vêm com essa, sabe assim, as letrinhas, eles já vêm sabendo.”</p> <p>d) “Por isso que a gente faz essas listinhas dos textos, para ter um significado. Uma lista de palavras significativas para elas.”</p> <p>e) “Vários desenhos, bichos, flores, e aí as crianças, tinha uma placa, uma coisinha assim onde coloca as figuras e depois tem onde coloca os nominhos, então eles gostavam, tipo de leitura, né?”</p> <p>f) “[...] que daí ela já vai ter ali todas as letrinhas, ela já vai ter estudado todas as letras, aí você vai falar lá uma palavra para ela e ela já vai montar ali, porque ela já conhece todas as sílabas.”</p> <p>g) “[...] a gente faz a leitura coletiva, depois faz a leitura, cada um lê, por exemplo, se for um poema, cada um lê uma quadrinha, ou lê um parágrafo, para a gente, né, para a gente observar!”</p> <p>h) “[...] E também, eu tenho o hábito de fazer uma leitura que a gente aprendeu o ano passado, que chama <i>leitura deleite</i>, que era a <i>leitura de fruição</i>, cada hora é um nome, mas é uma leitura por ler por ler, apenas por prazer.”</p> <p>i) “Tem a figura de madeirinha e a criança, entre as plaquinhas lá, tinha que achar o nome. Monta lá um quebra-cabeça, com desenho lá da boneca e põe a palavrinha para ela ir identificando.”</p> <p>j) “Depende do objetivo da atividade, às vezes eles contam, a gente escreve, monta um texto coletivo, outras vezes a gente dá para eles e eles escrevem, a gente vai olhando, vai fazendo as interferências.”</p> <p>j) “[...] e vou registrar tudo o que eles estão falando.”</p>	
E. 2 - Suportes de escrita, para leitura e de registro da escrita.	<p>a) Livros: histórias infantis</p> <p>b) Lousa</p> <p>c) Textos</p> <p>d) Placas com palavras</p>	<p>a) e l) “Então, aqui a gente tem projetos da leitura, né? Tem sacolinha da leitura, que a gente manda livros para as crianças e, teve um ano, que a gente mandava até revista, assim, para os pais.”</p> <p>b), c) e f) “Bom, a gente dá um texto, ou um trecho da história que a gente está trabalhando, ou coloca na lousa ou dá xerocado.”</p>	12

	e) Fichas com nome próprio f) Xerox g) Diários h) Rótulos i) Cartaz j) Escritos do cotidiano urbano k) Registro de pesquisa l) Revistas m) Gráfico	d) “Tem a figura de madeirinha e a criança, entre as plaquinhas lá, tinha que achar o nome.” e) “Elas começam lá na garatuja, aí a gente começa a mostrar a fichinha com o nome, ela já começa a escrever palavras [...]” a), g) e l) “Esse falar e o escrever tem um diário, chama-se <i>Diário de Final de Semana</i> , é um livro grande, só assim de folhas e daí, durante o final de semana, o que eles fizeram, assim, alguma coisa, eles vão ter que trazer para representar aquilo. Então, a gente está mandando revista.” h) “Eu acho que, muitas vezes, a pessoa vai pelo rótulo, né? Por exemplo, uma vez a gente trabalhou sobre rótulo, com rótulo, né? A gente pegou <i>Nescau</i> , <i>Omo</i> , tudo. Só que daí, na palavrinha [Nescau], a gente não colocou [Nescau], a gente seguiu todo aquele lá do <i>Nescau</i> e a criançada olhava e ... <i>Nescau</i> !” i) “Aí ela viu um cartaz da escola [...]” j) “O A do André, então onde eles acham o André, depois, na rua, no shopping, em qualquer lugar [...]” k) e m) “Ele está registrando uma pesquisa, que depois em sala é trabalhada num gráfico, vai ver quantos [...]”	
Total			22

Há uma grande variedade de materiais e atividades arrolados que correspondem a 22 conteúdos, quase 17 % do total de toda a entrevista. Foram agrupados em duas subcategorias que são:

- *Materiais e atividades*, que foram mantidos numa única categoria, pois nos relatos das professoras vêm indissociáveis, ou seja, para cada material mencionado em suas falas, há a exemplificação de uma atividade correspondente. Foram dez conteúdos diferentes, que representam uma boa variedade de matérias e atividades por elas mencionadas.
- *Suportes de escrita, para leitura e de registro da escrita*, subcategoria em que é possível observar que as professoras valorizam a variedade para trabalhar com os alunos a

alfabetização e outros que reconhecem como portadores significativos da cultura escrita. Foram 12 conteúdos.

F. Dificuldades observadas nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita

A tabela7 apresenta a categoria *Dificuldades observadas nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita*, que representa um item do roteiro bastante importante e complexo, pois solicitou que as professoras apontassem as dificuldades que encontram – sejam elas de qualquer origem –, em seu cotidiano profissional, no que tange à alfabetização. Vale lembrar que provavelmente essas dificuldades sejam geradoras de diferentes sentimentos como angústia, ansiedade e impotência.

Tabela 7: subcategorias em relação a dificuldades observadas nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
F.1 Relacionadas à família.	<p>a) Falta de interesse, de participação e de ajuda,</p> <p>b) Falta de recursos materiais ou culturais</p>	<p>a) “Acho que depende muito da família, também, né?” “Agora, tem alunos que não, que você vê que tem dificuldade e, infelizmente, não tem muita ajuda em casa.”</p> <p>a) “[...] tem mais ajuda de pais, eu acho que isso ajuda muito.”</p> <p>a) “[...] mas você vê que quando a mãe ajuda, o desenvolvimento é bem maior.”</p> <p>a) “Então, eu acho assim, quando tem parceria com os pais, o desenvolvimento da criança é maior.”</p> <p>a) “Aquele pai que chega, vai olhar o caderno, vai conversar.”</p> <p>b) “Ajuda que a gente fala é um incentivo, né? Porque, às vezes, a criança, às vezes, a gente pede tarefa para recortar palavrinha e tem criança que não tem nenhuma revista em casa.”</p> <p>b) “Pais que não leem e, lógico, a criança não vê ninguém lendo, não tem um incentivo, né?”</p> <p>b) “Não tinha um jornal velho para recortar nada, não tinha uma revista velha para recortar nada. Então, às vezes, a gente fala dessa ajuda dos pais nisso, é um incentivo, é, talvez, ali o exemplo em quem está lendo alguma coisa.”</p> <p>b) “Mas, eu acho assim, que exemplo de leitura, acho</p>	2

		que conta muito, porque você vê adultos lendo, você vai, vai tornar, assim, uma curiosidade para você de estar se esforçando, de estar tentando ali ver se consegue ler também. Agora, a criança não vê nada disso, né, não tem ali um auxílio do pai, chega para fazer uma tarefa.”	
F.2 Relacionadas ao aluno (motivação, conduta e cognição).	a) Falta de interesse e motivação do aluno b) Hiperatividade e falta de atenção c) Falta de limite d) Pouco amadurecimento e) Problemas de memorização f) Inteligência g) “Distúrbios de saúde” h) Decorar palavras ou textos i) Decodificar e não entender o que está escrito	a) “Acho que depende do interesse da criança, acho que a criança quando ela é mais interessada, ela aprende até mais rápido que os outros. Eu percebo que tem aluno que não quer nada e não aprende porque ele não quer. Agora, quando tem interesse, até tenta estudar sozinho, tem desenvolvimento melhor.” b) “Você pode decorar até livro, também, criança decora.” “Às vezes, você acha que a criança sabe ler e ela, está decorado. Lá pela ilustração ela sabe o que está escrito, de tanto ouvir.” b) “A hiperatividade, a falta de atenção.” b) e c) “Falta de atenção, falta de limites.” c) “Eles chegam, assim, né, não tem assim: ah agora é hora de falar, agora é hora de escrever, agora é hora de prestar atenção. Então, isso aí, eu vejo que é uma grande dificuldade da gente.” d) “Amadurecimento. [...] Depende da criança, mesmo, né?” e) “Tem criança que não consegue memorizar nada. Às vezes, a gente trabalha naquele dia a leitura, as palavras e quando chega no outro dia, a gente vai retomar, esqueceu tudo. Não consegue retomar de memória, não consegue.” i) “Ela pega o [ma] e o [lá] como [ma], mas se ela pegar um texto por si só, ela não vai dar conta, porque ela não vai conseguir interpretar aquilo.” f) “[...] a gente vê que tem aluno que pega mais fácil, tem mais facilidade.” g) “Muitas vezes, é dificuldade de aprendizagem da criança mesmo, né? Que tem que ser, talvez, até, estudado, né, passado com outros profissionais para ver essa dificuldade, porque muitas vezes está além do alcance da gente, né?”	9

		f) “Bom, tem criança que não consegue [...]” g) “[...] a mãe trouxe um atestado médico e o médico relatou que ele tem muita dificuldade [...]”	
F.3 Relacionadas à atuação profissional	a) Não saber o que fazer, depois de esgotar todos recursos que conhecem. b) Não atender à diversidade dos alunos.	a) “Muitas vezes, a gente muda a técnica, muda ali o trabalho e não surte resultado nenhum.” a) “Ah, eu acho que quando você tem um aluno, igual ela falou, tenta um caminho, tenta outro, tenta outro e não consegue ensinar aquela criança.” b) “Então, daí vai muito, assim, não sei explicar o que acontece com essas crianças, é o que você falou, muitas vezes, muitas vezes é até falha do professor. Talvez a gente não tenha trabalhado de uma maneira, às vezes, a gente trabalha de uma maneira geral e não atendeu aquele dali. De repente, às vezes, a gente falha em alguma hora [...]”.	2
Total			13

Esta tabela mostra 13 diferentes conteúdos refletidos nas falas das entrevistadas, agrupados em três subcategorias:

- *Relacionados à família* são os conteúdos – ao todo dois – que revelem seus modos de ver estas questões quando atribuem as dificuldades a questões familiares dos alunos. Por exemplo: *Então, eu acho assim, quando tem parceria com os pais, o desenvolvimento da criança é maior; e Ajuda que a gente fala é um incentivo, né? Porque, às vezes, a criança, às vezes, a gente pede tarefa para recortar palavrinha e tem criança que não tem nenhuma revista em casa; ou ainda Pais que não leem e, lógico, a criança não vê ninguém lendo, não tem um incentivo, né?*

- *Relacionados ao aluno* são nove conteúdos diferentes que se referem às dificuldades atribuídas aos aprendizes propriamente ditos; têm diferentes causas, como, por exemplo, as relacionadas às suas atitudes: *Acho que depende do interesse da criança, acho que a criança quando ela é mais interessada, ela aprende até mais rápido que os outros. Eu percebo que tem aluno que não quer nada e não aprende porque ele não quer; ou Falta de atenção, falta de limites. Ou a outras dificuldades, que dizem respeito a “distúrbios de saúde”: Muitas vezes, é dificuldade de aprendizagem da criança mesmo, né? Que tem que ser, talvez, até estudado, né, passado com outros profissionais para ver essa dificuldade, porque muitas*

vezes está além do alcance da gente, né?; ou Bom, tem criança que não consegue [...] e [...] a mãe trouxe um atestado médico e o médico relatou que ele tem muita dificuldade [...]; ou ainda A hiperatividade, a falta de atenção. Amadurecimento.

- *Relacionadas à atuação profissional.* A esses conteúdos estão agregados os dois conteúdos em que é possível detectar as dificuldades de aprendizagem que foram relacionadas à atuação ou competência das próprias entrevistadas: *Ah, eu acho que quando você tem um aluno, igual ela falou, tenta um caminho, tenta outro, tenta outro e não consegue ensinar aquela criança; ou Então, daí vai muito, assim, não sei explicar o que acontece com essas crianças, é o que você falou, muitas vezes, muitas vezes é até falha do professor. Talvez, a gente não tenha trabalhado de uma maneira, às vezes, a gente trabalha de uma maneira geral e não atendeu aquele dali. De repente, às vezes, a gente falha em alguma hora [...].*

Pode-se perceber que a categoria na qual aparece a maior quantidade de variedade nas motivações das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita é a relacionada a questões ligadas aos alunos diretamente, com nove conteúdos; as demais, cada uma com dois.

G. O que pode facilitar ou incentivar a aprendizagem e a superação de dificuldades em leitura

Na tabela 8, categoria *O que pode facilitar ou incentivar a aprendizagem e a superação de dificuldades em leitura*, foram agrupados os conteúdos contidos no discurso das entrevistadas que revelam o que pensam sobre alguns fatores que podem contribuir para um exitoso processo de alfabetização. São ao todo 22 o que representa 16,5% do total.

Tabela 8: subcategorias em relação ao que pode facilitar ou incentivar a aprendizagem e a superação de dificuldades em leitura

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
G.1 Por meio de atividades escolares	a) Leituras diárias pelo professor em sala de aula b) Indicações literárias feitas pelo professor ou pelos colegas c) Bibliotecas circulantes semanais d) Incentivar os pais a lerem em	a) “Todos os dias, eu leio.” b) “Eles querem escolher. Porque depois a gente pede para eles contarem na sala, <i>você levou o livrinho, mas o seu amiguinho não ouviu a história, vamos contar para o seu amiguinho, para os seus amigos, como que foi?</i> ” b) “Então, era, todo mundo queria levar o livrinho para casa, era um livro grosso assim [...]” c) e d) “Tem sacolinha da leitura, que a gente manda livros para as crianças e teve um ano, que a gente mandava até revista, assim, para os pais... enquanto elas liam a revista, é para as crianças lerem os	5

	<p>casa para eles ou para os filhos.</p> <p>e) Tornar a leitura um prazer</p>	<p>livrinhos que eles escolhem.”</p> <p>c) “[...] mas eles gostam de levar os livros para casa[...]”</p> <p>e) “[...] que chama <i>leitura deleite</i>, que era a <i>leitura de fruição</i>, cada hora é um nome, mas é uma leitura por ler por ler, apenas por prazer.”</p>	
<p>G.2 Por meio de intervenções diretas, das histórias e posturas do professor.</p>	<p>a) Mostrar a palavra quando aluno não está conseguindo ler</p> <p>b) Ler para o aluno quando não está conseguindo</p> <p>c) Explicar o som, principalmente de sílabas complexas.</p> <p>d) Gostar do que faz é importante para fazer bem</p> <p>e) Transmitir a boa relação que se tem com a leitura</p> <p>f) Servir de exemplo</p> <p>g) Despertar o interesse nos alunos</p> <p>h) Atitude acolhedora com a dificuldade</p> <p>i) Ser capaz de se colocar no lugar do aluno.</p> <p>j) Necessidade de ler que o professor tem para se atualizar, ir à busca de informações, ampliar formação</p>	<p>a), b) e c) “Mostrar a palavra, né? Ler para ele, explicar o som das letras, principalmente, assim, agora eu estou com o segundo ano, eles leem as sílabas simples, aí, se tem uma palavrinha que tem lá um [n], por exemplo, [elefante], eles conseguem <i>e-le-fa</i>, no [n] não consegue, aí não dá conta da palavra. Aí, a gente vai e daí faz a interferência, coloca o sonzinho do /n, a letra do [n] que está sozinho, o som que tem, né?”</p> <p>d) “Quando a gente gosta do que faz, você faz com prazer, faz com amor, acho que fica mais prazeroso para a gente que está ali com os alunos e acho que eles também sentem isso, né? Você está ali, tentando passar coisas, assim, fazendo com vontade [...]”</p> <p>e) “Eu acho que se a gente gosta de ler, a gente transmite isso para os alunos, né?”</p> <p>f) “Eu acho que ali, eu faço uma roda, assim, que nem para todos verem que eu estou escrevendo. Eu acho que ali já vai fazendo com que eles percebam, porque uns eu vejo que, realmente, fica olhando a maneira como eu escrevo, então ali já pode algum, é impossível um deles não ir gravando, sequer, uma letra [...]”</p> <p>g) “Líamos vários tipos de textos, desde textos informativos, maneiras de como trabalhar com as crianças para despertar o interesse deles.”</p> <p>h) “[...] a gente foi e ele sentou num canto, ele já era grandão assim, devia ter uns doze anos, estava no quarto ano. Não, não pegou nenhum livrinho para ler, a criançada toda alvoroçada pegando livrinho e tal, e aí ficou num canto lá sentado. Eu falei: <i>você não vai pegar nenhum livro?</i> Ele falou: <i>ah, não professora.</i> Eu falei assim: <i>por quê?</i> <i>Ah, não quero.</i> Daí eu falei assim: <i>você tem certeza que você não quer?</i> <i>Ah, tá bom professora, eu não sei.</i> Aí, depois, ele começou a fazer aula com atendimento especial,</p>	11

	<p>k) experiências como aprendiz na infância</p>	<p>com o professor [...]"</p> <p>i) "[...] ela começou a falar umas palavras totalmente fora do [...]. Ela deu para a gente sentir, assim, o que a criança sente, quando a gente dá um ditado e a gente não fala direito, né?"</p> <p>ii) "Ou a palavra não é do conhecimento da criança, como que a criança se sente, porque daí, foi engraçado, essa atividade foi engraçado."</p> <p>j) "Acho que a gente que é professora não tem como falar que a gente não lê, porque a gente, o tempo todo, está em contato com leitura, né? Livro mesmo, eu não gosto não, eu gosto mais, assim, internet. Vou no <i>Google</i>, quando eu quero ver alguma coisa, eu pesquiso, faço leitura. Livro eu já leio, o ano passado eu li um livro, mas eu não sou assim, direto ficar lendo livro. Mas, na área nossa, assim, a gente tem que estar sempre lendo [...]"</p> <p>k) "[...] porque a minha mãe, eu aprendi a gostar de ler com a minha mãe... desde pequenininha eu lembro dela sentada no canto da minha cama lendo, eu ganhei uma coleção de oito livros... quando eu era pequena... eu só tinha esses oito, cada dia da semana, ela lia um. Eu esperava a noite chegar, deitava e: <i>ai mãe, vem ler</i>. Ela sentava, ela lia e até hoje, minha mãe, às vezes eu empresto livro na biblioteca, eu leio, depois ela lê e até hoje. Até bula de remédio, essas coisas. Então, eu tenho exemplo, né, eu tive alguém que me incentivou."</p>	
<p>G.3Com auxílio extraclasse:</p> <p>escolar ou familiar</p>	<p>a) Possibilidade de reforço</p> <p>b) Outras pessoas pensando junto com o professor</p> <p>c) Ajuda, incentivo e interesse dos pais</p> <p>d) Importância da valorização da alfabetização em casa</p> <p>e) Importância de ter exemplos</p>	<p>f) "Faz diferença, porque a criança já vem sabendo o significado da palavra, de onde ela vem [...]"</p> <p>f) "A gente já consegue, a criança, às vezes, ela antecipa de uma forma que é, assim, acho que cômodo para ela. Às vezes, ela viu um pedaço da palavra ali que ela já conhece, daí ela já [...]"</p> <p>f) "Igual, nesse textinho aí, dizem que a gente só domina, quando é do conhecimento da gente o texto."</p> <p>c) "[...] eu acho que a criança também [...] eu acho assim, a mãe estava o tempo todo com ela. Então, além do trabalho meu em sala, a mãe também trabalhava com a menina [...]"</p>	6

	próximos f) Importância de chegar à escola com repertório		
Total			22

As subcategorias desta tabela foram criadas para ressaltar as diferenças entre a natureza dos aspectos dos quais dependem os bons resultados na alfabetização, segundo o grupo entrevistado. São elas:

- *Por meio de atividades escolares em que surgiram quatro conteúdos que se referem à própria condição de ensino e às situações que incentivam a leitura de um modo geral. Por exemplo: Tem sacolinha da leitura, que a gente manda livros para as crianças e, teve um ano, que a gente mandava até revista, assim, para os pais [...] enquanto elas liam a revista, é para as crianças estarem lerem os livrinhos que eles escolhem.*

- *Por meio de suas intervenções diretas e pontuais, de suas histórias pessoais e de suas posturas enquanto professoras. A categoria mostra 11 conteúdos que revelam as condições de ensino e os efeitos criados pelas suas vivências pessoais e experiências profissionais, por exemplo: Eu acho que se a gente gosta de ler, a gente transmite isso para os alunos, né?; ou Mostrar a palavra, né? Ler para ele, explicar o som das letras; ou [...] a gente foi e ele sentou num canto, ele já era grandão assim, devia ter uns doze anos, estava no quarto ano. Não, não pegou nenhum livrinho para ler, a criança toda alvoroçada pegando livrinho e tal, e aí ficou num canto lá sentado. Eu falei: você não vai pegar nenhum livro? Ele falou: ah, não professora. Eu falei assim: por quê? Ah, não quero. Daí eu falei assim: você tem certeza que você não quer? Ah, tá bom professora, eu não sei.*

- *Com auxílio extraclasse, escolar ou familiar. Isto é, por meio de recursos oriundos das condições de vida de cada aluno e de outras possibilidades oferecidas pela escola. Por exemplo: [...] porque a minha mãe, eu aprendi a gostar de ler com a minha mãe... desde pequenininha eu lembro dela sentada no canto da minha cama lendo[...]; ou Faz diferença, porque a criança já vem sabendo o significado da palavra, de onde ela vem[...]; e A gente já consegue, a criança, às vezes, ela antecipa de uma forma que é, assim, acho que cômodo para ela. Às vezes, ela viu um pedaço da palavra ali que ela já conhece, daí ela já[...].*

Ao todo, foram cinco conteúdos para a primeira categoria, 11 para a segunda, e seis para a quarta, totalizando 22 diferentes conteúdos para este item. Assim, pode-se afirmar que a subcategoria em que aparecem conteúdos relacionados às influências favoráveis sobre a alfabetização dos alunos, diretamente ligados ao professor, prevalece nesta categoria.

H. Diferenças importantes entre o que é feito pelas professoras atualmente e como era antigamente, segundo a visão do grupo

Houve, durante a entrevista, um número considerável de menções que compararam duas épocas na história da alfabetização no Brasil. Nelas as entrevistadas salientaram as diferenças entre o que era feito num momento que chamaram de *antigamente* e o que disseram fazer em nossos dias. Este foi um item trazido pelo grupo à discussão durante a entrevista.

Tabela 9: subcategorização da entrevista em relação a diferenças importantes entre o que é feito por elas atualmente e como era antigamente, segundo a visão do grupo.

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
H. Atualmente e antigamente	a) Palavras isoladas b) Simples memorização c) Desconhecimento pela criança do significado das palavras d) Desconsideração pelo contexto e) Desconsideração da realidade da criança f) O ampliar do conhecimento, da criatividade	a), b), c) e d) “Faz diferença, porque a criança já vem sabendo o significado da palavra, de onde ela vem, diferente de antigamente, né, que você pegava palavras isoladas e muitas vezes as crianças nem sabiam o que era, simplesmente memorizava aquela palavra, ia pegando as sílabas para formar outras palavras, mas sem ter conhecimento do que significava.” c) “Eu vejo que assim é do jeito que eu aprendi quando eu tinha sete anos, né? [Nha] da [Nha Maria]. Eu ficava: <i>nossa, que significa isso?</i> ” c), d) e e) “Que nem isso daí, da [Nha Maria], ela nem sabia o que era isso, né? E hoje não, você pega uma palavra ali, você já vai pegar o [nha] do quê? <i>Onde é que vocês acham que tem?</i> Já vai partir das crianças e não uma coisa posta, já pronta para elas. Então...” d) e g) “[...] eu vejo que trabalhar o contexto dentro de uma história, você desperta a criança para o mundo, não só lá [<i>a pata nada</i>], mas ele vai saber a pata, o que ela faz, como que ela	6

		<p>vive.”</p> <p>c), d), f) “[...] quando a gente vem com as palavras, é para trabalhar num contexto, não trabalhar de forma isolada. E daí, sai aquelas frases assim, né: <i>[a pata nada]</i>. Então, eu vejo que a gente faz, do jeito que a gente faz atualmente aqui na escola, desenvolve mais a criatividade da criança. E tinha um desenhinho de uma velhinha, então eu ficava pensando: <i>nossa, quem será que é essa, né?</i> Então, eu acho que, quando a palavra tem mais significado para a criança[...]”</p> <p>e) “[...] trabalha a coisa da realidade da criança.”</p> <p>f) “Eu concordo com o que ela falou, amplia o olhar da criança em relação... não é só decorar, né?”</p> <p>f) “[...] eu vejo que se fosse uma educação do jeito que era antes, ele nunca teria despertado para isso.</p> <p>desperta mais o interesse, né?”</p>	
Total			6

A tabela 9, categoria *Diferenças importantes entre o que é feito por elas atualmente e como era antigamente, segundo a visão do grupo*, contém seis diferentes conteúdos colocados numa única categoria. Para exemplificar, serão mencionadas a seguintes falas: *Que nem isso daí, da [Nha Maria], ela nem sabia o que era isso, né? E hoje não, você pega uma palavra ali, você já vai pegar o [nha] do quê? Onde é que vocês acham que tem? Já vai partir das crianças e não uma coisa posta, já pronta para elas; ou [...] eu vejo que se fosse uma educação do jeito que era antes, ele nunca teria despertado para isso; e ainda [...] eu vejo que trabalhar o contexto dentro de uma história, você desperta a criança para o mundo, não só lá [a pata nada], mas ele vai saber a pata, o que ela faz, como que ela vive; finalmente [...] trabalha a coisa da realidade da criança.*

Assim, as professoras apontam diferentes pontos positivos em relação às mudanças que percebem entre o que era feito antigamente e o que dizem praticar hoje em dia, segundo elas mesmas.

I. Falando sobre formação docente/como se atualizam/linhas teóricas

Um dos itens do roteiro procurou verificar como as entrevistadas se auto definiriam em relação à própria formação assim como aos conhecimentos teóricos e didáticos de que dispõem.

A tabela 10, com a categoria *Falando sobre formação docente/como se atualizam/linhas teóricas*, apresenta cinco conteúdos que apontam o pensamento que o grupo tem sobre estas questões. De um modo geral, pode-se dizer que, – segundo a entrevistadora e a observadora – no momento da entrevista, as professoras pouco falaram sobre teoria e não mostraram preferência por nenhuma.

Tabela 10: subcategorias em relação à formação docente/como se atualizam/linhas teóricas

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
I.1 Estudos formais	a) Cursos recentes b) Formação teórica c) Atualizações	a) “Tem um outro exemplo que eu me lembrei agora, que no ano passado a gente fez um curso PNAIC, né, Programa Nacional de Alfabetização na Idade.” a) “[...] Líamos vários tipos de textos, desde textos informativos, maneiras de como trabalhar com as crianças para despertar o interesse deles.” a) “[...] teve outra época que a gente fez um curso, né, em São Paulo, específico de leitura.” b) “É o dia a dia, então não precisa... Acho que não tem...” b) “Acho que se você se define num tipo, você fica muito amarrado.” b) “Cada um defende a sua tese, cada um defende o que pensa. Eu acho que professor não tem que pensar assim, tem que procurar saber o caminho para achar aprendizagem, independente de qual autor e de qual método.” b) “Um autor, também não sei, é que são vários textos, né?” c) “Pegar mais atividades diferenciadas, outros tipos de jogos, tenta atualizar com o que a gente trabalha. Mas, assim, não sei, o que eu acho que, fora isso, eu não vejo outra coisa, porque eu acho que dá resultado, né? Então, eu acho que a gente, o que tem	3

		de acrescentar, a gente busca, né, para melhorar.” c) “Para enriquecer o nosso trabalho.”	
I.2 Na prática escolar	a) Resultados da prática b) Reuniões escolares	a) “Do que eu gostava, eu acredito que os meus alunos vão gostar e eu procuro passar, né? É sempre assim, né, o que a gente gostar, gosta, ou gostava, ou que você imagina que a criança vai gostar, você acha que é legal, né?” a) “E coisa que a gente não gosta, não gostou, procura não fazer, né?” a) “Mas, eu vejo assim, eu acho que assim dá resultado, então por isso que a gente continua. O que a gente busca, por exemplo, igual você falou, ela vai lá na internet, eu acho que com outras práticas, né? Eu acho que a gente procura inovar a nossa prática.” b) “Então, esse horário, também, é um horário que a gente passa a pauta, passa os [...]” b) “Avisos, né?” b) “A gente trabalhou, uma época, cada grupo uma semana fazia uma apresentação de um texto.”	2
Total			5

Os temas das interações durante a entrevista foram basicamente relativos ao que fazem, como fazem e quando fazem, sem que as justificativas dos porquês evidenciassem algum tipo de fundamentação teórica.

Essas justificativas do procedimento em sala de aula em geral, fundamentaram-se nos bons resultados que encontram em cada prática mencionada. Vejamos alguns exemplos: *É o dia a dia, então não precisa [...] Acho que não tem [...] Acho que se você se define num tipo, você fica muito amarrado;* ou *Cada um defende a sua tese, cada um defende o que pensa. Eu acho que professor não tem que pensar assim, tem que procurar saber o caminho para achar aprendizagem, independente de qual autor e de qual método.*

Por outro lado, é interessante notar que mencionaram atividades, cursos e modos de atualização profissional que parecem valorizar e considerar importantes em suas vidas profissionais. Porém, ao mencionar essas atividades, salientam que suas contribuições se deram em termos de novas atividades relativas à alfabetização. Por exemplo: *Tem um outro*

exemplo que eu me lembrei agora, que no ano passado a gente fez um curso PNAIC, né, Programa Nacional de Alfabetização na Idade; ou Mas, eu vejo assim, eu acho que assim dá resultado, então por isso que a gente continua. O que a gente busca, por exemplo, igual você falou, ela vai lá na internet, eu acho que com outras práticas, né? Eu acho que a gente procura inovar a nossa prática.”. Foram cinco conteúdos diferentes acerca deste aspecto da entrevista, agrupados numa mesma categoria.

Houve um curso, segundo elas, que as ajudou a se colocar no lugar de aluno, ou seja, um curso onde puderam vivenciar algumas das dificuldades a que elas mesmas submetem seus alunos: [...] *mandou a gente fazer um ditado e ela começou a falar umas palavras totalmente fora do, por exemplo [...]; ou Ela deu para a gente sentir, assim, o que a criança sente, quando a gente dá um ditado e a gente não fala direito, né?*; e, ainda, *Ou a palavra não é do conhecimento da criança, como que a criança se sente [...]*. Essa parece ter sido uma vivência especial, que contribui para a forma de olhar as dificuldades das crianças num ditado ou atividade. Pode-se supor que consideram que a experiência tenha tido um cunho mais formativo, em comparação ao aumento de repertório de atividades para aplicar.

J. Contextos sociais

A tabela 11, categoria *Contextos sociais*, apresenta as referências que as professoras fizeram aos diferentes contextos geográficos e sociais que estão ou estiveram presentes em suas experiências profissionais.

Tabela 11: subcategorias a contextos sociais

Subcategorias	Conteúdos	Falas ilustrativas	Var.
J. Contextos geográficos e sociais	a) Rural b) Urbano c) Família carente	a) e b) “Olha, eu já dei aula na roça e em cidade, eu vejo diferença.” a), b) e c) “Olha, quando eu dei, até não foi aqui não, foi em Paraisópolis, a diferença é grande, que você não tem muito, assim, ajuda de pais. A cidade ainda você tem... sei lá, mais o apoio, né, você pode contar mais, tem atividades que não dá para você fazer na zona rural, não dá para eu pegar, por exemplo, eram crianças bem carentes, então não tinha apoio, material, então essas coisas dificultavam bastante.” b) “Eu, assim, eu já dei aula, foi no bairro que eu dei aula e dei aula no Serrano. Eu via, assim, o Quilombo, como uma criançada que tinha muito mais dificuldade. Não sei se era menos interesse da	3

		<p>família, pai que não participava da reunião, tudo isso que ajuda a criança até a se desinteressar, porque eles perguntam, né, no outro dia, tem um reunião, no outro dia eles perguntam: <i>meu pai veio na reunião, professora?</i> Então, eu não sei, eu já ouvi outros professores também comentando que é um bairro que as crianças têm uma certa dificuldade na leitura e na escrita.”</p> <p>b) “Eu acho que depende da zona rural, mas eu vejo muitos comentários que, depende da zona rural, as crianças são mais calmas, são crianças que aprendem com mais facilidade, às vezes, outras não. Acho que depende, mesmo, da zona rural, também.”</p> <p>c) “Do meio que ela vive, né?... que a gente tem bairros aqui que a gente vê uma grande quantidade de crianças com dificuldades, né?”</p>	
Total			3

Há, nesta categoria, três conteúdos diferentes mencionados pelas entrevistadas. O fato de a cidade em que trabalham e vivem ser uma pequena cidade do interior faz com que a zona urbana e a zona rural estejam muito próximas. Vale notar que a zona rural é considerada pelo grupo como mais carente econômica e culturalmente que a urbana, o que, segundo elas, traz empecilhos ao bom desempenho dos alunos. A carência material e cultural é apontada como um empecilho aos bons resultados escolares dos alunos, mesmo que oriundos da cidade. Por exemplo: *Do meio que ela vive, né?... que a gente tem bairros aqui que a gente vê uma grande quantidade de crianças com dificuldades, né?*; ou *Olha, eu já dei aula na roça e em cidade, eu vejo diferença*. Por outro lado, afirmam que os alunos das zonas rurais são mais calmos que os da cidade. Essa conduta é considerada um facilitador para a aprendizagem.

Finda a descrição dos resultados – por meio das categorias que reproduzem os temas abordados com suas variedades de conteúdos, ilustrados por alguns depoimentos – segue a discussão dos mesmos, no sentido de desvelar as crenças que este grupo de professoras possui sobre leitura. Resultados obtidos pelas descrições de ações e de práticas, pela explicitação de formulações e reflexões individuais e/ou construídas coletivamente, pelo levantamento de questões e dúvidas, por meio dos relatos de vivências atuais ou do tempo da infância, durante esta interação verbal, focada no tema leitura.

Capítulo 4 – DISCUSSÃO

Considerando as contribuições teóricas apresentadas no capítulo 1 e os resultados arrolados no capítulo 3 – obtidos pela técnica de grupo focal, explicitada no capítulo 2 –, foi tecida a discussão, que procura relacionar estes aspectos. Pretende-se abordar e refletir a respeito dos temas surgidos durante o trabalho aqui descrito, por meio dos relatos, comentários sobre as práticas e as atividades que as professoras trouxeram, buscando desvelar as crenças que elas mostraram ter sobre o processo de alfabetização e a sua importância.

A primeira observação a fazer é que o resultado desta entrevista mostrou grande riqueza de dados. Cada observação, relato ou comentário do grupo pode ser desdobrado em diversas reflexões sobre o fazer docente na alfabetização, o que não caberia nesta dissertação. Alfabetizar é uma atividade complexa, que envolve muitas polêmicas e problemas, além de ser de inquestionável importância para os indivíduos de nossa sociedade. Assim, decorre que a riqueza de conteúdos encontrada na entrevista e seus possíveis desdobramentos, não poderiam ser diferentes.

Riqueza que advém também da metodologia utilizada. Quanto a este aspecto, Gatti (2005) aponta por um lado que esta riqueza seria uma possível ressalva à utilização desta metodologia devido à dificuldade de categorização e interpretação, mas que por outro lado trata-se de uma possibilidade de aprofundamento para os participantes, da temática em estudo, pois possibilita que os membros do grupo reflitam sobre o tema tratado. Este foi um fato observado durante o processo, uma vez que se pode dizer que as entrevistadas saíram enriquecidas desta experiência, quanto ao fazer e ao refletir, que envolvem a alfabetização.

Ao longo da entrevista foi possível perceber que diversas formulações foram se modificando e se ampliando na medida em que as trocas e as interações foram acontecendo entre elas e entre elas e a entrevistadora. Entre elas, à medida que uma completava a outra, ou uma fala remetia a outra ideia e assim por diante. Ampliando também, por intervenção da entrevistadora no sentido de que esta, muitas vezes as questionou para que aprofundassem algumas de suas colocações. Vale salientar que não se tratou de uma reunião formativa, mas que teve consequências formativas pelo próprio caráter interativo, dinâmico e flexível da metodologia utilizada, ou seja, o grupo focal.

Nesse sentido, considero que houve de fato uma construção coletiva de ideias, fato que está de acordo com as colocações feitas por Marta Khol (1999) de que os conceitos não estão acabados e que sofrem constante alteração pela própria interação humana.

De acordo com o que é colocado por Luciane Najar Smeha (2009) o grupo focal leva ao aprofundamento de fenômenos sociais por meio da expressão dos indivíduos participantes e o grupo em si, é a unidade de análise, uma vez que as opiniões proferidas individualmente são fruto das interações durante a entrevista. O grupo focal é visto por esta autora também como uma situação potencialmente criadora de significações, que foi o que se pode atestar durante a entrevista com estas professoras.

No que diz respeito à pouca representatividade dos resultados, devido ao pequeno número de participantes, crítica levantada por Gondim (2003) o que se tem a dizer é que esta pesquisa pode ser considerada apenas indicativa e que requer desdobramento em outras investigações, para que seus dados possam ser ampliados, talvez validados e generalizados.

Tomei os cuidados devidos, no sentido de respeitar e minimizar de forma ética, a premissa da inegável implicação do investigador na construção dos dados da pesquisa, na metodologia do grupo focal, por meio da avaliação das categorizações por duas juízas e da presença durante a entrevista de uma observadora. Cuidados estes, sugeridos pelas críticas à metodologia.

Para iniciar a discussão dos dados propriamente dita, é preciso dizer que não houve ao longo da entrevista nenhum tipo de explicitação teórica, propriamente dita, por parte das entrevistadas, que pusessem em evidência suas crenças em concepções teóricas específicas. Pelo contrário entendem a escolha de teorizações como reduções das possibilidades da atuação docente.

Tematizações teóricas, no sentido do aprofundamento de suas práticas, não parece ser pauta de suas discussões quando refletem sobre o que fazem em sala de aula. Como elas disseram, pautam-se nos resultados do fazer cotidiano. Aplicam e experimentam atividades, que aprendem umas com as outras ou como fruto dos cursos que frequentaram.

Isso não quer dizer que estas professoras não tenham convicções que valorizam e respeitam, não deixando de perceber e ressaltar a diferença entre boas e más práticas, de acordo com suas crenças. As professoras mostraram que concebem como práticas positivas as que caminham no sentido de levar seus alunos a aprendizagens significativas e efetivamente formadoras, num sentido de inclusão social e ampliação de suas capacidades como ser humano. Foi indiscutível o valor atribuído, por elas, ao contexto e a significação na aprendizagem da escrita e da leitura.

Para elas, ser capaz de ler com compreensão é muito importante para a constituição do cidadão em nossa sociedade letrada, quer seja por seus aspectos sociais, quer seja por seus aspectos psicológicos. A compreensão do que é lido, segundo a visão desse grupo, está diretamente ligada ao fato de que ao se trabalhar a alfabetização é muito importante que seja por meio de aprendizagens significativas, realizadas dentro de um contexto próximo aos alunos, via textos reais.

Para este grupo, as condições didáticas – um trabalho contextualizado, a utilização de textos e não de palavras isoladas, a incorporação dos conhecimentos prévios dos alunos, a consideração da fase de desenvolvimento em que se encontra o aluno e a possibilidade de se colocar no seu lugar – são os fatores que levam a que essa a aprendizagem seja significativa.

A definição e as descrições que as professoras fizeram ao longo da entrevista, do que consideram e porque consideram determinadas atividades como significativas, podem ser consideradas em acordo com a definição apresentada por Scarpa (1998).

As formulações de Solé (1998) sobre aprendizagens significativas reafirmam que este grupo de professoras tem por crença que a compreensão é um elemento fundamental da aprendizagem, compreensão que, segundo a autora, é possibilitada pela significação que deve caracterizar as aprendizagens. Ainda de acordo com Solé, esta ressalta o fato de que a aprendizagem com essa qualidade causa uma maior integração entre os conhecimentos e que leva à possibilidade de se aprender a aprender. As professoras falaram na intenção de tornar seus alunos mais criativos, mais inseridos no mundo, despertados para o mundo, com seus olhares ampliados, conhecedores de direitos, com maior possibilidade de viver a igualdade. Falas que vão de encontro ao que Solé diz sobre o processo educativo da leitura que ao permitir a aproximação com a cultura, liga-se diretamente à formação integral da pessoa.

As abordagens teóricas tanto da visão psicogenética, como da cognitiva, concordam incontestavelmente quanto à importância da compreensão leitora, divergem, no entanto, fundamentalmente quanto à sua função durante a alfabetização, sobretudo a abordagem ligada aos métodos fônicos. De acordo com o que disseram as professoras, suas crenças sobre este aspecto, podem ser consideradas mais próximas da visão trazida pela psicogênese quando falam da aprendizagem, mas também valorizam o trabalho com os aspectos grafofônicos da escrita ao se referirem ao modo com trabalham diante das dificuldades de aprendizagem. Vale lembrar a descrição de algumas das atividades que desenvolvem em sala de aula e as reiteradas afirmações que fizeram quanto à importância da significação e da contextualização

da leitura em seu processo de aprendizagem. É preciso, contudo, ressaltar que a concepção de aprendizagem da leitura a elas atribuída, pelos aspectos mencionados, se baseia em seus relatos e não numa observação direta da prática ou de materiais que utilizam. O aspecto relativo ao momento da compreensão no processo de aprendizagem as distancia da perspectiva fônica que a coloca como decorrência e não como essência do processo de aprendizagem leitora.

O grupo considerou que a postura do professor frente à atividade de ler é um fator que pode influenciar a relação dos alunos com essa prática. Assim gostar de ler, e ser exemplo de leitor, influencia positivamente a relação que os alunos possam vir a ter com a leitura. Ressaltam que, gostar do que se faz, ser capaz de despertar o interesse dos alunos, ser acolhedora, principalmente frente às dificuldades e ser capaz de se colocar no lugar do aluno são qualidades que favorecem a aprendizagem de seus alunos. Por último, em relação às atribuições e características de um professor, que podem interferir em sua atuação em sala de aula, citam também a relevância de suas próprias vivências como aprendizes.

Sobre este ponto, mais uma vez o pensamento deste grupo quanto ao aspecto da postura e formação pessoal do professor não entra em choque com nenhuma das teorias aqui apresentadas como possíveis sustentos subjacentes à prática destas docentes. Este é um aspecto muito discutido e enfatizado pelos trabalhos de pesquisa didática e pelas teorizações como por exemplo, os trabalhos de autores, lembrados no capítulo dois, que falam de “comportamento leitor”.

Durante a entrevista, as professoras comentaram sobre diversos cursos de atualização e formação que fizeram, o que ficou confirmado pelos resultados do questionário sobre este tema, apresentados na tabela 1. Reconhecem seus valores, comentam as novas aprendizagens que obtiveram por meio deles, as quais já foram até colocadas em prática. Porém afirmaram que para que o professor alcance seus objetivos é preciso que utilize todos os recursos de que dispõe. Assim, utilizam em seu trabalho, tudo o que sabem, atividades, materiais, métodos e teorias, mas que consideram no entanto, que o que lhes dá realmente formação é a prática em si e que o importante é seguir com o que tem trazido bons resultados.

Quando o grupo assume que o são as aprendizagens que adquiriram e adquirem no dia a dia, o que dá sustento às suas práticas pode-se pensar na tematização trazida por Maria Soledade Borges (2004) e por Tardif (2002) que discutem o caráter produtor de conhecimento do fazer em sala de aula. Um fazer que este grupo de professoras reconhece como sendo o que traz bons resultados e com os quais estão satisfeitas. É a tentativa de aplicar “tudo o que

sabem”, o recurso que empregam para enfrentar as dificuldades apresentadas por alguns alunos, além de contarem com uma possível ajuda externa, seja pela presença de outro profissional, seja pelo apoio e participação dos pais. Afirmam textualmente que escolher uma tendência, um modo de fazer, ou uma teoria é limitar-se.

Essas reflexões sobre suas formações e recursos de trabalho, remetem também às discussões de Borges (2004) quando as professoras relatam suas histórias pessoais atuais ou da infância com relação ao papel da leitura em suas vidas. Vivências estas que, juntamente com todas outras, marcaram seus estilos de ser professor, segundo Kensky, autor mencionado por Borges.

Em relação às afirmações que fizeram sobre o que consideram realmente importante em suas formações profissionais, diminuindo a importância da escolha teórica, considerou-se importante para esta dissertação acrescentar a visão de que a prática – seja qual for e baseada em quais abordagens for – seja reflexiva, para que de fato o profissional possa avançar em suas crenças, sua conscientização e, portanto, em sua prática. Elemento que parece faltar à formação profissional dessas professoras. Prática reflexiva no sentido de poder ser revista, avaliada e reavaliada. Neste momento, o da ênfase na reflexão, torna-se importante trazer à luz as concepções teóricas subjacentes a este fazer, de acordo com Freire (1996) e Perrenoud (2002).

Quando as professoras citam métodos de alfabetização referem-se ao fônico e ao silábico explicitamente e exemplificam suas utilizações em seus cotidianos. Reforçam a ideia de que é fundamental em um determinado momento do processo de alfabetização o ensino das famílias silábicas e das letras chamando a atenção para os sons e para as partes das palavras, ou seja, trabalhar com atividades que levem a aprendizagem da decodificação e das sílabas.

Estas crenças as aproximam do aspecto da abordagem cognitiva, principalmente as do método fônico – Capovilla (2010) e a contida na visão de Moraes (1994), retomadas pelo PNAIC – que enfatiza o ensino da relação letra som, presente em nosso sistema de escrita. Nesse sentido, as distanciam da abordagem psicogenética, que apesar de reconhecer essa característica essencial do sistema alfabético, não prevê práticas desta forma. É a busca de sentido que fará com que os aprendizes percebam esta relação e não por meio de um ensino explícito delas, como comentado no capítulo dois.

Ao mencionar as habilidades/competências que o aprendiz deve desenvolver para aprender a ler, segundo o relato das professoras, pode-se listar os seguintes verbos: transferir

conteúdos – por exemplo, do som de uma sílaba de uma palavra para outra palavra – observar, olhar muito, memorizar, associar, imitar, decodificar e segmentar as palavras em suas partes e reagrupar.

Em seus relatos, apontam uma grande variedade de portadores e gêneros de escrita tais como: livros, lousa, placas de rua, fichas com palavras, diários, rótulos, cartazes, revistas gráficas, mostrando que se preocupam em apresentar a seus alunos a variedade e a abrangência da cultura letrada.

Fazem menção ao respeito e consideração, ao planejar suas atividades, às fases da construção do conhecimento sobre o sistema alfabético que constituem parte da teoria psicogenética da escrita e da leitura de Ferreiro e Teberosky, também presentes na perspectiva cognitiva, mas não abordadas neste trabalho.

O respeito às necessidades dos alunos, para que sejam desafiados adequadamente e a necessidade do acompanhamento do desenvolvimento do aluno, bem como o respeito e a consideração dos conhecimentos que os alunos possuem ao chegar à aprendizagem formal na escola estão em acordo, enquanto premissas, com as duas concepções teóricas utilizadas nesta dissertação.

A antecipação do significado da leitura, bem como o reconhecimento da possibilidade e da importância da escrita espontânea durante a aprendizagem da escrita e da leitura são aspectos ressaltados positivamente pelas professoras e também pela visão construtivista desse processo. A visão cognitivista, por sua vez considera a antecipação uma simples adivinhação, se não for acompanhada da aprendizagem das relações grafofônicas e, portanto como algo que contribui apenas no início da aprendizagem ou depois que o leitor já automatizou o processo de decodificação, uma vez que sua ênfase é na decodificação e no reconhecimento das palavras no processo inicial de alfabetização.

Fica claro também que concebem que o processo de alfabetização pode se iniciar antes do ingresso na escola, ou ocorrer fora dela, mas que há um determinado ponto deste processo em que é essencial a participação de um mediador alfabetizado, para que este possa transmitir um determinado tipo de informação, que de um modo geral, não se adquire de modo autônomo, como por exemplo, as letras, seus nomes e sons.

Neste tipo de colocação percebe-se mais uma vez a influência de distintos modos de conceber o processo de alfabetização, por um lado a valorização da construção individual do

aluno, reconhecida por ambas abordagens, e por outro a necessidade da mediação, pelo ensino, das letras que se pode e associar a abordagem cognitivista.

Quando as professoras falam sobre a necessidade de se identificar as palavras, pode-se pensar na importância dada à leitura de formas fixas, por ambas abordagens, construtivista e cognitivista, em uma determinada fase do processo de alfabetização. No entanto, abordagem da psicologia cognitiva em relação a esta estratégia, caminha na direção da necessidade de se alcançar fluência na leitura e a visão baseada na psicogênese da leitura, salienta essa habilidade como grande ferramenta a partir da qual o aprendiz pode iniciar a análise do sistema alfabético, principalmente em se tratando de nomes próprios.

Quanto às condições que as professoras reconhecem como muito importantes para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita como as leituras diárias pelo professor, a existência de biblioteca de classe com indicações literárias dos alunos ou da professora e a participação dos pais lendo em casa com os filhos não apresentam nenhum tipo de divergência entre as duas linhas teóricas utilizadas para fundamentar essa dissertação.

A aprendizagem da escrita e da leitura se dá, segundo a versão das professoras, de uma maneira evolutiva que faz com que seja necessário considerar, no processo de ensino, tanto o aumento das dificuldades dos conteúdos a serem trabalhados, como o desenvolvimento dos alunos. Esta evolução se inicia a partir de aprendizagens provenientes das situações da vida cotidiana, em que é possível reconhecer escritos globalmente, uma vez que se é exposto a eles com frequência. Em seguida, é necessário conhecer as letras, seus nomes e sons para poder juntá-las a fim de formar sílabas, palavras e por fim frases. Estes são conteúdos de ensino considerados por elas como fundamentais à tarefa do professor.

Durante parte da entrevista o grupo comentou sobre a maneira de alfabetizar feita antigamente e a alfabetização que elas fazem em suas salas de aula. Apontam algumas mudanças positivas e fundamentais para o sucesso da alfabetização, tais como: não mais trabalhar com palavras isoladas, sem sentido e significado para eles, por serem descontextualizadas. Mesmo que retirem palavras para que sejam utilizadas como material de reflexão sobre o sistema, estas são retiradas de vivências dos alunos ou de textos lidos em classe. Hoje em dia, segundo o grupo, procuram conhecer a realidade dos alunos e assim a levam para a sala de aula agregando-a aos conteúdos a serem trabalhados; não focam na memorização em detrimento de uma aprendizagem mais significativa; preocupam-se em levar as crianças a serem mais criativas, ampliando mais seus conhecimentos.

Nota-se que ao mesmo tempo em que descrevem a preocupação de solicitar a aprendizagem dos conteúdos numa ordem crescente de dificuldade, mencionam que partem da leitura de textos para trabalhar com as palavras significativas, o que parece contraditório.

No entanto, vale ressaltar, que é principalmente quando se referem às produções escritas por parte do aprendiz que esta necessidade de respeitar esta evolução das dificuldades aparece em suas falas. Já quando relatam que os alunos escrevem espontaneamente e que as professoras são escribas dos textos ditados pelos alunos o pressuposto de um ensino evolutivo.

Considerando as menções que fazem ao tradicional, suas críticas e às utilizações destas mesmas práticas em seus cotidianos – visão evolutiva, emprego de famílias silábicas – pode-se pensar em contradições no fazer destas professoras (ou complementaridades?). Porém, o que deve estar em jogo nessa retomada de uma prática tradicional, são possivelmente duas explicações. Uma, que diz respeito à força das suas experiências enquanto aprendizes, vividas possivelmente por elas na infância. Outra, a falta de recursos mais sólidos e consistentes para lidar com as dificuldades de alguns alunos ou mesmo para fazer avançar os alunos, de um modo geral, quando em uma determinada fase do processo de aprendizagem. As professoras mesmas reconhecem que é plausível que a atuação da professora possa influenciar o processo de aprendizagem. Como exemplo desse tipo de situação mencionam que podem chegar a um esgotamento de seus recursos pedagógicos e que pode ocorrer de não conseguirem atender a diversidade dos alunos.

Ao utilizar como forma de intervir numa situação de maior dificuldade na leitura de seus alunos, mostrar (apontar) a palavra para os alunos, retomar seus sons e reler pausadamente as sílabas, novamente aproximam-se ao modo de intervir da visão tradicional – pressuposição de que o aluno tem dificuldade de ‘ver’ a palavra – e também da visão que põe em relevância os aspectos fonéticos da aprendizagem da leitura e da escrita – o problema está na decodificação, o que as aproxima também de aspectos trabalhados pelo método fônico.

Nas referências que fizeram e que foram aqui associadas à abordagem ligada à psicogênese da língua escrita, pode-se reconhecer a influência que os cursos, de cunho “construtivista”, por elas mencionados como PROFA e o realizado no CENPEC, tiveram em suas práticas e crenças sobre o processo de alfabetização. Já as referências que fizeram ao tradicional e ao método fônico parecem ter influências do vivido por elas e de formações como o PNAIC, respectivamente.

Muitas das atividades mencionadas pelas professoras são apresentadas por elas de modo a ressaltar um modo lúdico de aprender. Esse caráter lúdico da aprendizagem foi revelado, sobretudo pela utilização de jogos para trabalhar os conteúdos da alfabetização em sala de aula. Cabe neste momento a distinção do jogo como instrumento pelo qual se trabalha conteúdos e jogo como produtor de conhecimento em si.

Vale lembrar as considerações de Macedo (2005) acrescentadas ao capítulo dois. Por meio delas, desejou-se apenas ressaltar que a valorização por parte das professoras da utilização dos jogos na alfabetização, embora de maneira possivelmente não totalmente consciente das implicações que este autor traz, faz com estejam dentro da sala de aula.

O conceito de duplas produtivas e zona proximal de desenvolvimento no trabalho de alfabetização é desenvolvido à partir dos conceitos de Vygotsky sobre a aprendizagem pela interação por Weisz e outros¹⁹, e seu produtivo no processo de alfabetização é reconhecido por este grupo de professoras, uma vez que relatam utilizar esse recurso na sala de aula.

A maior parte das dificuldades encontradas na prática alfabetizadora, segundo as professoras diz respeito às características dos alunos. São elas: problemas de conduta ou de atitude, redução da capacidade intelectual, condições econômicas, sociais e materiais e o contexto familiar.

É interessante pontuar que mesmo em 2014, os professores continuam a atribuir principalmente aos alunos, suas características e origens as eventuais dificuldades escolares que possam apresentar. Quanto a esse quesito, vale lembrar as pesquisas realizadas por Leite (1999) já mencionadas neste trabalho e que apresentaram resultados semelhantes às falas das professoras do grupo entrevistado. A diferença a salientar é que este grupo de professoras reconhece o envolvimento de suas próprias atuações e limites no processo de alfabetização, como fatores que cooperam para que os alunos possam apresentar dificuldades de aprendizagem.

¹⁹ FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 15ª. ed. SP: Cortez. 2004; SP: Ática, 2009; VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 1992. TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. Aprendendo a ler e a escrever, Porto Alegre: Artmed, 2006.

Capítulo 5- CONCLUSÕES

Primeiramente é importante afirmar que a experiência vivida pelas professoras foi considerada positiva e proveitosa, uma vez que a participação ativa delas fazia parte das exigências da metodologia. Ao fazer seus depoimentos as professoras se voltaram para suas práticas, crenças e formações. Além disso, foi um momento em que as entrevistadas tiveram a oportunidade de ouvir suas colegas, sendo esta mais uma possibilidade de reflexão sobre suas próprias práticas e sobre suas ideias sobre o assunto.

Esta pesquisa por meio da metodologia do grupo focal com o objetivo de conhecer as crenças de professores alfabetizadores sobre a leitura e sua aprendizagem atingiu seus objetivos ao conseguir revelar, de acordo com os resultados obtidos, algumas destas crenças. Estes resultados, apesar de tratarem predominantemente a leitura, não se restringiram a este aspecto da alfabetização.

Pode-se depreender o que pensam e no que acreditam essas professoras sobre a alfabetização de um modo geral, incluindo o processo da aquisição da escrita, uma vez que estas duas habilidades foram tratadas de modo inseparável pelas professoras e pela pesquisadora também.

Além disso, os resultados revelaram o que pensam sobre o papel do professor nesse processo, sobre a importância dos materiais, algo sobre a relação ensino aprendizagem e também uma noção do que esperam que a educação que praticam traga como consequência para a vida e a formação de seus alunos.

Puderam mostrar também, questões relativas à visão que as professora têm de seus alunos, de suas famílias, do meio que os cercam.

Os dados permitiram inferir as crenças que as professoras possuem sobre o que consideram importante em suas formações e sobre os conhecimentos que consideram importantes ter, para a atuação enquanto professoras alfabetizadoras.

Ficou claro que para estas professoras fazer o melhor em termos de alfabetização é por em ação todos seus saberes práticos e teóricos, independentemente de suas fundamentações teóricas, adquiridos em cursos, no dia a dia da sala de aula e por meio de suas vivências pessoais.

Fazem uso de recursos, estratégias e atividades, provenientes de formações de cunho mais construtivista, outras de cunho apoiado nos métodos fônicos e também, no que se pode identificar como originários de um fazer tradicional . Fica também dentro desta confluência

de aspectos e visões presentes na alfabetização brasileira, a escolha dos conteúdos a serem priorizados e valorizados na sala de aula.

É de fato uma prática sem referência explícita e intencional a pressupostos teóricos, na qual o que está realmente em jogo são os resultados, considerados por elas como bons. Nesse aspecto cabe a questão no sentido de verificar o que exatamente consideram como bons resultados. Ou seja, que leitores e escritores têm como ideal e que estão realmente formando?

O salto qualitativo no que se refere à preocupação com a significação das aprendizagens, via a utilização de textos contextualizados e a compreensão das leituras efetuadas é inegavelmente um forte dado obtido nesta dissertação. Vê-se aqui um respeito ao aluno e aos seus conhecimentos originais, tanto como aprendizes, como seres humanos. No entanto, é ainda forte a atribuição do fracasso escolar a fatores ligados diretamente aos alunos, ficando em segundo plano os fatores ligados às ações das próprias professoras, ao sistema público de ensino e à política pública de educação.

Tanto a carência da importância da fundamentação teórica do fazer, como as questões relativas ao fracasso escolar esbarram, entre outras possibilidades, na formação e aperfeiçoamento possivelmente inapropriada ou deficitária dos professores de um modo geral, em termos da valorização das relações úteis e dialéticas entre o fazer e o pensar sobre o fazer, mediada pelo conhecimento organizado em teorias sobre aprendizagem, desenvolvimento e ensino.

Nesse sentido esta dissertação vem juntar-se aos inúmeros trabalhos e pesquisas que buscam refletir sobre a alfabetização no Brasil. Aponta para a necessidade da reformulação das formações dos professores que muitas vezes são programas que trazem prontos o como, o que e o quando se deve fazer, sem verdadeiramente escutar a demanda dos professores. Assim, por exemplo, ao se propor atividades para serem executadas em sala de aula, seria importante fazê-lo de modo a fazer surgir no professor a necessidade de saber o porquê de ela ser do modo que é. Questão que levará inevitavelmente à fundamentação teórica.

Quanto às limitações deste trabalho, a principal delas é a própria abrangência dos dados, que poderiam ser ampliados por uma pesquisa que envolvesse um número representativo de professores.

O assunto tratado neste trabalho é por si só tão vasto que caberiam análises teóricas sobre cada um dos fatos levantados, nesta pesquisa, muito mais aprofundadas do que as realizadas nesta dissertação. Faltou, sobretudo um conhecimento maior por parte da entrevistadora das diferentes visões que a psicologia cognitiva traz sobre o assunto. O que poderia ser entre outras uma proposta para a continuidade deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALLESSANDRINI, C.D. **O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional**. In PERRENOUD P, THURLER, M.,G., e outros As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano1: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf 1/06/2014

BRASIL. **Grupo de trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos, relatório final. Comissão de Educação e Cultura – Câmara dos Deputados**. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, Brasília, 2007. Relatório apresentado no seminário: O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos, realizado em 15 de setembro de 2003.

BORGES G. O aluno docente e sua formação: a (re) construção compartilhada de saberes. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade de Uberaba, (2004).

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização fônica- Construindo competência de leitura e escrita - Livro do aluno**, 2010 4ª edição.
Disponível em: www.ip.usp.br/lance/livros/livrodoaluno.html.

FERREIRA, A. B.de **Novo Aurélio - O dicionário da língua portuguesa sec. XXI**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, M. **Observação Registro Reflexão Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico - Série Seminários, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMBERT, J. E. **Atividades Metalinguística e Aprendizagem da leitura**, in Maluf, M.R. (org.) **Metalinguística e Aquisição da Escrita** (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, (2003).

GONDIN, Sonia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia (Ribeirão Preto)**, v.12.n.24, (2003).
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-863X2002300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 Jan. 2014.

- KRÜGER, H. **Introdução a Psicologia Social - Temas básicos de Psicologia**, São Paulo: Epu, 1986.
- LEITE, S. **Retomando uma velha questão: a relação herança – meio ambiente**. In CARVALHO, A., M.(org.) **O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.
- MACEDO, L., PETTY, A.L.S., PASSOS, N.C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Psicologia educacional – questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.
- MAZZA, V. de A., MELO, N. S. F. de O., CHIESA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v.14,n.1, Mai.2009.ISSN2176-9133.Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/14486>>. Acesso em: 10 Jul. 2014.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. **Três questões sobre desenvolvimento conceitual** in OLIVEIRA, M. B. e OLIVEIRA, M. K. (org.) **Investigações Cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PAULA, F.V. de & MENDONÇA M. R. de **Crenças de professores sobre ensino-aprendizagem com enfoque na proposta construtivista**.Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.
- RASERA E. F. & JAPUR M. **Contribuições do Pensamento Construcionista para o Estudo da Prática Grupal**, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), pp 201-209, 2001.
- SCARPA, R. **Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SIGWALT, C. S. B. & GUIMARÃES, S.R.K. **Distintas Perspectivas do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Escrita e a Formação do Alfabetizador**. *Interação psicologia*, Curitiba, v.16, n. 2, p.327-337. Jul. /dez. 2012.
- SMEHA, L. **Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa**. *Revista de Psicologia da IMED, Revista de Psicologia da IMED*,vol.1,n.2,260-268, 2009.Disponível em: <<http://www.seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/35>>. Acesso em: 20 Jan. 2014.
- STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, (2002).

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISZ, T. O diálogo entre ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.

Anexos

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Concepções sobre leitura de professores alfabetizadores do ensino público”, que estou conduzindo para meu mestrado, no Instituto de Psicologia da USP. Sua atuação consiste em participar de uma entrevista que será conduzida em grupo, com duração de aproximadamente 3 horas de duração, com um intervalo de 10 minutos a cada hora, ou conforme se verificar necessário e pertinente durante a condução da entrevista, como medida para minimizar desconfortos ou cansaço. Haverá nessa reunião, além dos professores entrevistados, um mediador, eu mesma, e um observador, a assistente de pesquisa Ana Albuquerque. Ao mediador caberá manter o foco das falas no objetivo da entrevista - através de um roteiro pré-determinado -, garantir a participação de todos os participantes, bem como a permanência de uma boa e produtiva dinâmica de interação grupal. O grupo entrevistado será composto por 7 a 10 professores do Ensino fundamental I. Os temas tratados, durante essa entrevista, serão relativos à sua prática no ensino da leitura e sobre suas ideias a respeito dessa habilidade.

A entrevista coletiva será gravada em áudio para facilitar a coleta de dados. O material ficará arquivado sob a minha responsabilidade, com acesso restrito apenas a mim e à minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula. Seu sigilo está garantido e sua identidade não será revelada sob nenhuma hipótese. Os resultados da pesquisa poderão ser utilizados em uma futura publicação em livro e/ou revista científica, mas sem informações que possam identificá-lo(a).

A pesquisa não oferecerá nenhuma vantagem financeira, sua participação é voluntária e o contato com a entrevistadora e a aplicação do instrumento de coleta de dados oferece risco mínimo, aqueles decorrentes de uma conversa intergrupal sobre o tema em questão. Além disso, poderá interromper sua participação no estudo em qualquer momento.

Sua participação poderá contribuir para a construção de conhecimento e para a formação de profissionais mais qualificados que atuem no campo da educação. Se você tiver alguma dúvida em relação a esta pesquisa entre em contato com a pesquisadora responsável Christina d’Albertas, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – CEPH-IPUSP, caso haja dúvidas referentes à ética em pesquisa.

CEPH-IPUSP:

Av. Prof. Mello Moraes, 1721 (Bloco G, 2º andar, Sala 27). Cidade Universitária. CEP 05508-030. São Paulo/SP. E-mail: ceph.ip@usp.br - Telefone: (11) 3091-4182.

Contato da Pesquisadora responsável, Christina d’Albertas:

E-mail: Chrisdalbertas@gmail.com / cel. (11) 9 9121 3482

Departamento da Aprendizagem e Desenvolvimento do Instituto de Psicologia - USP

No caso de aceitar fazer parte do estudo, deve assinar ao final este documento, impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser entregue a entrevistadora.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado(a), concordo, voluntariamente, em participar do estudo “Concepções sobre leitura de professores alfabetizadores do ensino público”. Confirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como, da ausência de riscos ou de benefícios financeiros decorrentes da minha participação.

Local e data: _____

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Assinatura pesquisadora

responsável: _____

Anexo 2

Transcrição da entrevista

Em negrito, falas da entrevistadora

Sem negrito, falas das entrevistadas

(?)incompreensível

A Ana está aqui fazendo uma bolsa e ele é de Portugal. Ambas estudamos a questão da aprendizagem da leitura e da escrita. A conversa que a gente vai ter é super livre, claro que o tema vai ser a leitura. Mas, assim, não é que vou fazer perguntas pra vocês, vou talvez dar um...querer saber as ideias, coisas que vocês pensam sobre leitura, sobre a prática de vocês em sala de aula, na hora de ensinar a leitura e a escrita.

A gente vai gravar porque a gente precisa desse material para a nossa pesquisa tá? Mas, em momento nenhum o nome de vocês vai ser publicado em lugar nenhum. Não é a pessoa de vocês que está em questão. A gente não veio avaliar, medir nada de ninguém. A gente quer conhecer algumas ideias de vocês, só! Tá?

Então, tem um termo de consentimento, porque pelas normas de ética eu preciso que vocês assinem esse documento para mim, porque é uma exigência da universidade tá?

Vou ler junto com vocês, porque se tiver qualquer dúvida já esclarece logo no começo.

“Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Concepções sobre leitura de professores alfabetizadores do ensino público”, que estou conduzindo para meu mestrado, no Instituto de Psicologia da USP. Sua atuação consiste em participar de uma entrevista que será conduzida em grupo, com duração de aproximadamente três horas... Não! Peraí... Com intervalo de dez minutos, a cada hora, ou conforme se verificar necessário e pertinente durante a condução da entrevista, como medida para minimizar desconfortos ou cansaço. Haverá nessa reunião, além dos professores entrevistados, um mediador, eu mesma, e um observador, que é a Ana, assistente de pesquisa, Ana Albuquerque. Ao mediador, caberá manter o foco das falas no objetivo da entrevista, através de um roteiro pré-determinado, garantir a participação de todos os participantes, bem como a permanência de uma boa e produtiva dinâmica de interação grupal. O grupo entrevistado será composto por sete a dez professores do Ensino Fundamental I.

Os temas tratados, durante esta entrevista, serão relativos a sua prática no ensino da leitura e sobre suas ideias a respeito dessa habilidade. A entrevista coletiva será gravada em áudio para facilitar a coleta de dados. O material ficará arquivado sob a minha responsabilidade, com acesso restrito apenas a mim e a minha orientadora de mestrado, professora doutora Fraulein Vidigal de Paula. Seu sigilo está garantido e sua identidade não será revelada sob nenhuma hipótese. Os resultados da pesquisa poderão ser utilizados em uma futura

publicação em livro e/ou revista científica, mas sem informações que possam identificá-la. A pesquisa não oferecerá nenhuma vantagem financeira, sua participação é voluntária e o contato com a entrevistadora e a aplicação do suplemento da coleta de dados oferece risco mínimo, aqueles decorrentes de uma conversa intergruparal sob o tema em questão. Além disso, poderá interromper sua participação em estudo, em qualquer momento. Sua participação poderá contribuir para a construção de conhecimento e para a formação de profissionais mais qualificados que atuem no campo da educação.

Se você tiver alguma dúvida em relação a esta pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável, Christina D'Albertas, ou com o comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Caso haja dúvidas referentes a ética e pesquisa. Aí, tem o endereço do comitê, tem o meu endereço, o telefone e tal. No caso de aceitar fazer parte do estudo, deve assinar ao final esse documento, impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra deve ser entregue a entrevistadora.”

Aí, vocês vão, no caso, assinar: eu abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo Concepções sobre leitura de professores alfabetizadores do Ensino Público. Confirmando que fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como da ausência de riscos ou de benefícios financeiros decorrentes da minha participação. Local, nome, data. Aí, eu vou pedir...

O que que foi? Está pingando? Vem para cá!

Bom, eu vou pedir, se for possível, que vocês falem que nem a gente fala em sala de aula, com aquela voz forte, assim, para a gente ter certeza de que as coisas estão sendo registradas. Tem barulho de chuva, essas coisas... Então, eu vou pedir para vocês assinarem, por favor. Vocês têm caneta? Ó, eu tenho uma aqui. Como eu disse, é voluntário, tá? A gente não pode obrigar ninguém a participar. Vocês têm que sair às 17h30, é isso? Tá, então, às 17h 25, eu vou pedir para vocês preencherem uma ficha, para saber a escolaridade, que cursos que vocês fizeram ao longo da vida profissional... É para a gente caracterizar o grupo, tá? Por isso, não importa se é fulano ou sicrano, a gente vai ter uma característica do grupo.

Local é o nome da escola ou da cidade?

Pode ser da cidade. 05h25 eu interrompo para a gente, só para vocês preencherem essas fichas aqui para mim. Pronto, podem entregar para a Ana.

Só para eu me localizar, agora, em que ano que você está dando aula, agora?

Segundo ano.

Segundo.

Terceiro.

Terceiro.

Primeiro.

Primeiro.

Quarto

Quarto.

Segundo.

Segundo.

Segundo.

Segundo. Tá.

Vocês estão acostumadas a trabalhar juntas? Quer dizer, é um grupo que está acostumado... Vocês se conhecem, é isso que eu quero saber?

Hã-ham.

Estão acostumadas a trabalhar juntas, fazem reuniões, quer dizer, é um grupo de pessoas que se conhecem? São dados que eu preciso, depois, lá para a pesquisa.

Muito bem. Então, ah, deixa eu esperar a Cilene terminar.

Ali tem um suco, uma água, uma bolachinha. Se alguém precisar interromper, enfim, avisa para ir no banheiro, ou sei lá o quê, não tem problema nenhum, tá? A caneta é minha, por favor.

Bom, então, para a gente começar a conversar sobre leitura, escrita, eu gostaria que vocês contassem para mim um pouquinho, que vocês conversassem, trocassem ideias entre vocês mesmas, de por que que é importante aprender a ler, escrever? Por que que, a gente não discute isso, né? Todo mundo sabe que é, mas por quê?

silêncio

O que vocês acham?

silêncio

Qual seria, para vocês, a importância de saber ler e escrever?

Viver em sociedade, né...

Ah, só fala alto: viver em sociedade! Ah, desculpa... (risos). Viver em sociedade.

É. Para viver em sociedade, a criança tem que saber ler e escrever, né? Tudo que é coisa que ela vai fazer, ela vai precisar saber ler.

Por exemplo, assim?

Para ir para a padaria, para ir... Deixa eu ver...

Pegar um ônibus. Ela está inserida no mundo da leitura, né?*silêncio*

Todo mundo acha isso?*silêncio*

É, para gozar de seus direitos como cidadão, também, né?

Isso aqui que ela colocou amplia um pouco a visão da leitura, né? O que vocês acham? Amplia ou é a mesma coisa que ler ônibus, padaria? Exercer a cidadania, como ela colocou?*silêncio*

É... Ir, pegar um ônibus, são funções que uma pessoa, mesmo que ela não seja alfabetizada, eu acho que ela consegue, ela consegue se virar, consegue ir até a padaria comprar pão, consegue pegar um ônibus, até mesmo, às vezes, com orientação de outra pessoa. Mas, quanto a saber os seus direitos, exercer sua cidadania, acho que vai um pouco além, né? Porque, hoje em dia, as pessoas falam muito dos deveres e, às vezes, acabam não conhecendo os próprios direitos. E quando se lê, quando se é uma pessoa mais informada, essa pessoa vai ter, ela vai ter ali igualdade com os outros que sabem ler para poder se defender, para poder...

Que tipo de coisa ela tem que ter acesso, para exercer melhor a cidadania, por exemplo?

As leis, as regras dos ambientes em que ela vai frequentar...*silêncio*

Agora, o que que vocês acham que é ler? *silêncio*

O que é ser um leitor? Como eu posso dizer que alguém é um leitor?*silêncio*

Quando ele entende o que ele lê, né? Entende, expressa o que ele está lendo. É, assim, eu acho que é uma fala vaga, talvez, né?

Não, não é vaga.

Mas, assim, porque todo mundo fala: “*você vai ler, você tem que interpretar*”. Mas, eu acho que se a criança ler, sem saber o que ela está lendo, só por, como a gente fala, decodificou a letra, não adianta nada, porque quando ela é apresentada a um texto e ela não consegue interpretar, ela não leu aquele texto realmente. Quando você vê isso nos alunos, que eles leem e você pergunta alguma coisa referente ao texto e eles não sabem o que está querendo dizer aquilo, então realmente elas não conseguiram ler o texto. Eu tenho essa visão.

O que vocês acham?

É, porque tem criança que apenas decora, memoriza as palavras, né, mas não tem noção do que significa, do significado, né? Então, realmente, quando ela lê, ela consegue entender a mensagem.

Por exemplo, ela falou em decodificação, ela falou em decorar, é a mesma coisa? Decorar e decodificar?

Acho que decodificar, no caso, ela quis dizer assim, ela sabe, por exemplo, que [m] com [a] forma [ma] não é?

Sim, mas...

Ela pega o [ma] e o [lá] como [ma], mas se ela pegar um texto por si só, ela não vai dar conta, porque ela não vai conseguir interpretar aquilo. Não é isso que você quis dizer, né?

Hum-hum.

Já no caso da Benedita, ela decora as palavras, então elas podem ficar sortidas, sorteadas, que ela não vai entender. Então, eu acho que é isso que ela quis dizer.

Ela decora na ordem, é isso?

É, isso.

Ou, às vezes, ela decora, assim, sei lá, [boneca], a professora falou [boneca], ela sabe que ali está [boneca], porque ela decorou só aquela palavra.

Tá. O que você falou?

É isso que eu falei, da Benedita, né? Você pode decorar até livro, também, criança decora. Às vezes, você acha que a criança sabe ler e ela, está decorado. Lá pela ilustração ela sabe o que está escrito, de tanto ouvir.

Tá. Isso acontece na sala de aula de vocês? *silêncio*

Da criança que, ou só decora, ou lê e não entende?

Eu tenho caso de criança que decora. Você dá palavrinhas, aí faz leitura com todo mundo, aí quando você vai chamar para ler, a criança que você sabe que se der um assunto diferente não consegue, mas as palavras que foram lidas, ela consegue ler.

Em outros textos, ela consegue ler aquelas palavras que ela leu no primeiro texto?

Ela consegue, se for palavra que ela já decorou...

Se ela já decorou...

Ela consegue identificar.

Mesmo que esteja num outro texto?

Consegue, aquelas palavras-chave que a gente fala, né?

Por exemplo?

Você vai trabalhar um projetinho, então a gente pega um texto e do texto a gente pega uma palavrinha-chave. Por exemplo, no caso está trabalhando [máscara], então a criança, com o tempo, ela decora aquela palavrinha [máscara], então onde ela ver essa palavrinha, ela vai identificar. Isso não quer dizer que ela conhece todas as sílabas daquela palavrinha que a gente trabalhou.

Tá, entendi. Ela conhece a palavra, mas...

Ela decora a palavra.

Não conhece as sílabas?

Isso.

Tá. E por que vocês acham que isso acontece, que a criança decodifica, como a Angélica falou? Fala, dá a impressão que ela está lendo, mas ela não entendeu? Por que vocês acham que isso acontece?

Porque ela memorizou a palavra, né? Ela memorizou, igual a Angélica falou, ela viu lá [boneca], é a mesma coisa se tivesse sido com outras palavras. Ela vai memorizar aquela palavra, porque vai estar trabalhando. Não é só um dia que ela vai ver aquela palavra, vamos supor, uma semana vai estar trabalhando aquilo lá. De tanto ela olhar, de tanto ela montar ali, ela pode estar usando o alfabeto móvel para estar montando, ela pode estar fazendo quebra-cabeça, ela pode estar fazendo vários tipos de jogos, então, de tanto ela ver, ela vai memorizar.

E o que que falta, então, para ela ler do jeito que a Angélica...

Ela falta é... Trabalhar com ela as sílabas, as letras, primeiro dar as letras, né? Ela tem que conhecer primeiro todos os tipos de letras. Depois você vai trabalhando as sílabas, até ela conhecer todas as sílabas e formar qualquer tipo de palavra. E isso daí vai através de jogos, através do alfabeto móvel, que daí ela já vai ter ali todas as letrinhas, ela já vai ter estudado todas as letras, aí você vai falar lá uma palavra para ela e ela já vai montar ali, porque ela já conhece todas as sílabas.

Tá. Então, eu gostaria que vocês colocassem mais sobre essa necessidade que ela falou, quer dizer, pelo que eu entendi, a Cidinha falou que falta para essas crianças que leem sem compreensão, que só decodificam, como a Angélica falou, conhecer as sílabas e as letras.

Mas, não é que falta, elas conhecem, elas com o tempo vão conhecendo. É que a gente trabalha assim, por exemplo, você pega lá um texto no primeiro dia de aula, vamos supor, você lê lá uma historinha para a criança, sei lá, da boneca de pano, vamos supor. Qual é, daí você vai falar para ela: “*que palavras do texto que marcou mais pra ela?*”. Lógico que a maioria vai falar [boneca], porque o assunto, o tema é boneca. Então, daí, através dessa palavra, a gente já vai começando a trabalhar [boneca], né? As letras, quantos tipos de letras têm a palavrinha [boneca], quais são as vogais que existem na palavrinha.

Entendi. Então, começa com um texto, aí escolhe, o grupo, sei lá...

As crianças escolhem, a gente faz...

Uma palavra...

Uma lista de palavras significativas para elas.

Tá. E aí, como que é esse trabalho, depois que tem as palavras, como é que é que faz?

Aí, vamos supor, junto com as crianças, a gente pega uma palavra, vamos supor lá que seja [boneca]. Aí a gente vai trabalhar, quantas letrinhas tem a palavra [boneca], quantas vezes a gente fala, quantas sílabas, né? Quanto, no início, a gente fala “*quantas vezes você fala a palavrinha boneca?*” Já vai trabalhar sílabas.

Quantas vezes fala? Quantas vezes abre a boca?

Isso, é...

A sílaba, né?

Isso, é. Quais são as vogais. Ah, uma atividade lá hoje e nós vamos tentar a vogal A. Tem a vogal A na palavrinha? Monta lá um quebra-cabeça, com desenho lá da boneca e põe a palavrinha para ela ir identificando, faz com o alfabeto móvel, faz várias, dessa palavra [boneca] pode, daí, formar [bola], vai formando outras palavrinhas, [bola], [Brasil], [banana]. Isso vai surgindo. *Que mais? Que outras palavrinhas começam com B, qual outra?* Aí, das próprias crianças é que vão surgindo outras. E assim vai, né?

Entendi. Todo mundo trabalha assim?*silêncio*

Ou vocês fazem diferente?

Então, primeiro ano né, acho que enfatiza mais esse trabalho, mas acho que todas as salas trabalham com jogos de alfabetização.

Por exemplo, todo mundo que vai pro segundo ano, já está sabendo ler e escrever, ou as crianças chegam, às vezes, nos outros anos que a professora tem que retomar um pouco essa fase inicial?

Não, nem todos. No segundo ano?

Segundo, terceiro, quarto?

Então, depende do aluno, né? A gente tem aluno, por exemplo, o ano passado eu dei primeiro, agora estou no segundo, com a turminha, e a gente vê que tem aluno que pega mais fácil, tem mais facilidade, tem mais ajuda de pais, eu acho que isso ajuda muito.

Ajuda de pais, isso ajuda muito? Como?

Porque você vê assim, tinha uma menina até que ela quase não falava, né, a Camile, até no comecinho eu até queria colocar a menina no reforço, só que eu conversei com a mãe e a mãe dá muita assistência para a menina, a menina terminou comigo lendo melhor que alguns alunos ali, entendeu? Então, eu acho assim, a mãe estava o tempo todo com ela. Então, além do trabalho meu em sala, a mãe também trabalhava com a menina, então a menina tinha dificuldade de falar, tudo. Então, eu acho assim, quando tem parceria com os pais, o desenvolvimento da criança é maior.

Você orientou essa mãe, ou ela fez o que ela achava?

Não, a gente conversou na reunião, eu comentei com ela de reforço, e ela: “*não, o que você precisar, você pode contar comigo que eu vou trabalhar com ela.*”. Aí, ficou combinado assim. As crianças levavam caderno toda sexta-feira para casa, ela via o que estava sendo trabalhado na sala e ajudava a filha. Então, ela não teve, até no final do ano ela veio falar, a menina saiu lendo bem. E está comigo...

Era a partir do caderno, da matéria que estava sendo dada,

Das atividades feitas em sala.

E que estava no caderno, né?

Agora, tem alunos que não, que você vê que tem dificuldade e, infelizmente, não tem muita ajuda em casa. A escola está (?) com o reforço, né, desde o começo do ano, mas você vê que quando a mãe ajuda, o desenvolvimento é bem maior.

Ajuda que a gente fala é um incentivo, né? Porque, às vezes, a criança, às vezes, a gente pede tarefa para recortar palavrinha e tem criança que não tem nenhuma revista em casa. Então, o que a gente vê muito aqui é isso, né? Pais que não leem e, lógico, a criança não vê ninguém lendo, não tem um incentivo, né? Não tinha um jornal velho para recortar nada, não tinha uma revista velha para recortar nada. Então, às vezes, a gente fala dessa ajuda dos pais nisso, é um incentivo, é, talvez, ali o exemplo em quem está lendo alguma coisa.

Isso, o que eu estou entendendo é assim, faz diferença se essa criança está dentro de uma família, ou de uma casa, ou de uns pais, que tem algum hábito, alguma relação com a leitura. Faz diferença?

Com a leitura, com o próprio aprendizado. Aquele pai que chega, vai olhar o caderno, vai conversar.

Mas, não só de exemplo da leitura, mas que incentiva, que se interessa?

Mas, eu acho assim, que exemplo de leitura, acho que conta muito, porque você vê adultos lendo, você vai, vai tornar, assim, uma curiosidade para você de estar se esforçando, de estar tentando ali ver se consegue ler também. Agora, a criança não vê nada disso, né, não tem ali um auxílio do pai, chega para fazer uma tarefa... Esses dias na minha sala, uma aluninha chegou com a tarefa pronta, uma letra que não era dela e eu perguntei: “*quem fez a tarefa?*” Ela falou assim: “*minha mãe.*” Daí, eu escrevi um bilhete para a mãe, que era para deixar ela fazer, que era para auxiliar, mas era para deixar ela fazer com a letra dela. Daí, outro dia veio a tarefa sem fazer, e o terceiro dia também (risos). E eu perguntei, ela falou: “*ah, minha mãe disse que não vai mais me ajudar.*” Eu falei: “*Mas, não é isso, né? É para ajudar, mas não é para fazer pela criança.*”

Vocês já deram duas dicas, né, duas formas de pedir a colaboração dos pais: você através de pegar o material e pedir para, a mãe aceitou, fazer as atividades no caderno, né? Você através de pedir para ela não fazer, quer dizer, ajudar mas não fazer. Que outras coisas a gente poderia, que ideias vocês teriam para, por exemplo, para incentivar essa parte da leitura que pode ser em casa? O que a gente poderia falar mais para os pais, assim?

Então, aqui a gente tem projetos da leitura, né? Tem sacolinha da leitura, que a gente manda livros para as crianças e, teve um ano, que a gente mandava até revista, assim, para os pais. A gente combinou com os pais, né, e com as mães, que é mais mãe que vem na reunião. Então, a gente está mandando revista. Às vezes, é revista de artesanato, revista feminina e, enquanto elas liam a revista, é para as crianças estarem lerem os livrinhos que eles escolhem.

Tá, então tinha material, nessa sacola tem material de leitura para o adulto...

Não, esse foi um ano que...

Que foi assim?

Que a gente fez assim. Era revista que eu tinha em casa, que acho que outros professores tinham e a gente mandava para os pais.

Isso foi uma coisa sua, ou da escola?

Eu lembro que outros professores fizeram também. Mas, não foi assim, não sei se foi geral. A sacolinha da leitura é geral, todo mundo faz.

E funciona, até hoje tem?

Funciona, as crianças gostam.

De todos os anos, ou é mais...?

De todos os anos.

De primeiro a?

Ao quinto. Às vezes, nem tem a sacolinha em si, mas eles gostam de levar os livros para casa. Por exemplo, eu dou aula para o quarto ano, então, eu tenho um durante a semana, eu tenho um horário que é só de leitura e tem, as outras também tem, estou exemplificando o meu horário. Então, nesse ano

eu não escolhi o horário, que a gente está esperando, educação-física, inglês, todas as aulas para adequar, né?

Começo de ano...

Mas, é assim, das 7h às 7h50, o ano passado meu era quinta-feira, então eles sabiam que eles iam chegar e iam ler. Então, esparrama o livro na sala e eles vão escolher aquele livro que eles querem, só que eu fazia algumas propagandas de alguns livros que eu sabia que era legal, entendeu? Que eu já tinha lido, porque não dava para ter lido o baú inteiro, mas alguns eu mostrava: “ó, *esse livro é disso, esse livro é daquilo*” e aí, eu reparava que eles queriam pegar aquele que eu estava fazendo a propaganda, que eles, lógico, você faz propaganda de uma coisa, a pessoa fica curiosa para pegar. Então, depois que eles liam, eles queriam levar, eles gostam de levar para casa e ter esse hábito.

Aqueles que eles escolheram ali na hora?

Escolhe na hora, ou lê um e escolhe outro para levar. E também, eu tenho o hábito de fazer uma leitura que a gente aprendeu o ano passado, que chama *leitura deleite*, que era a *leitura de fruição*, cada hora é um nome, mas é uma leitura por ler por ler, apenas por prazer.

Sim.

Então, eu estou lendo um livrinho agora, eu terminei hoje, chama *De dia um vira-lata de raça*, que é um livrinho que tem três volumes, então fala de uma historinha de uma cachorrinha que foi perdida, é uma coisa meio fantasiosa, que tem bruxa, que tem tudo. Então, eu leio no começo da aula, 07h. Então, tem dia que você entra, você chega meio assim alvoroçada (risos), e aí a menininha fala: “*tia, você não vai ler o livro?*” Aí, eles cobram. E isso é um hábito também nosso, de ler um capítulo, uma página, depende. Eu lia um capítulo e hoje foi o dia que terminou a história. Eu vou começar outro volume amanhã. E tem um que eu gosto de ler também, que chama *O cachorrinho Samba*, que é um livro bem antigo, mas como é de cachorrinho...

Ele é da Dupré, né? Esqueci o primeiro nome... Maria José Dupré.

Então, esse livrinho tem quatro volumes, que ela escreveu eu nem sei que década que é. E eles gostam desse livrinho, porque é de historinha de cachorro, que ele ficou perdido, ele andou pelo bairro, e é de historinha de animais que eles curtem bastante.

Essa rotina de ler com as crianças, isso acontece nos outros anos?

Acontece.

Com que frequência, assim, vocês lembram?

Todos os dias, eu leio.

Todos os dias?

Eu leio também no começo da aula. Chego e já leio e, geralmente, assim, esse ano, quem é o ajudante que escolhe o livrinho do baú. Eu sorteio, faço o sorteio e aí, “*tia, pelo amor de Deus, hoje vai sair o meu nome.*” Eles ficam...

Porque eles querem escolher.

Eles querem escolher. E todo dia. Aí, hoje, até a professora de educação-física chegou lá, mas não para dar aula, para falar que a aula dela ia ser hoje: “*ah, tia, você espera só um pouquinho, só para terminar a história?*” Então, assim, sabe, está sendo bem bacana, mesmo.

E de levar livro da sacolinha, também?

Também.

E como é que é que vocês ficam sabendo se eles leram, ou como, tem algum retorno?

Porque depois a gente pede para eles contarem na sala, “*você levou o livrinho, mas o seu amiguinho não ouviu a história, vamos contar para o seu amiguinho, para os seus amigos, como que foi?*” Aí, eles contam.

E isso funciona também igual a propaganda que o professor faz, assim, dos amigos? Porque, assim, você está falando que pede para quem leu contar para os outros, eu entendo isso quase que como uma propaganda também.

Incentivo os outros amigos a levar, também.

E a ler, saber sobre o assunto, né? Porque já pensou no outro dia, o amiguinho chega e daí pede para contar e ele nem sabe contar, né? Então, é meio assim...

No ano retrasado teve aquele... Esqueci o nome do livro... Eu sei que eles fizeram uma fila na minha sala, para levar o livro para casa, porque todos queriam ler. Era um que tem um filminho...

Brasileiro?

Não, não é brasileiro...

Bom, depois vê.

Depois eu lembro. Então, era, todo mundo queria levar o livrinho para casa, era um livro grosso assim, e tinha uma história de um menino que ele sofria *bullying* na escola. Então, fez uma fila. Então, ia um e levava, aí aquele que levava demorava um pouco, não era em um dia que ele lia, demorava três, quatro dias. E os que estavam na fila esperando, eles sempre falavam: “*e aí, você não trouxe o livro? Cadê o livro? Você já leu o livro?*” Entendeu? Fez uma fila para levar esse livro.

E as outras? Você também faz?

Também. Esse ano, continuo fazendo e o ano passado, eu estava com o terceiro ano, então eles já liam com maior independência. E aí, na sexta, eles pegavam o livro, olhavam a capa, não se interessavam. Aí durante a semana, era o livro que eu pegava, o livro que escolhia para fazer a *leitura deleite*, então aí, quando terminava, na próxima aula de leitura, era aquele livro que eles iam pegar para ler por eles mesmos a história; aí, chamava a atenção. E, às vezes, a palavra (?), que olha a capa, tem que ler do início ao fim para você conhecer a história, e aí eles iam ler aquilo que eu já tinha lido para eles.

Tá, ok. Eu queria voltar um pouquinho para como vocês falaram do trabalho, que é a partir de um texto, né? Aí, as palavras que as crianças escolhem e aí começa a trabalhar as sílabas, letras, consoantes, tal. Então, eu imagino que antes tenha que ter um trabalho de dizer o que é letra, o que é consoante, o que é vogal, quer dizer, antes disso, acontece em que ano isso? No primeiro ano? Na educação infantil?

Ah, vem da educação infantil, né? Já vem vindo.

Eles conhecerem as letrinhas, né?

É.

Essa parte de separar vogais e consoantes, acho que primeiro ano.

Primeiro ano, mesmo.

Tá. E se a escola não fizer isso, será que as crianças aprendem isso? Quer dizer, a escola é importante e tal, mas se não tiver esse ensino da letra, da vogal e tal, será que as crianças aprendem isso sem a escola, ou precisa da escola para aprender isso?

Ah, depende, se os pais têm esse interesse de passar isso para os filhos, ensinar, muitas vezes eles já vêm com algum conhecimento.

Então, quer dizer, precisa de um adulto para ensinar?

Para ensinar, para mostrar para eles, né?

Vocês concordam? Sempre é necessário que um adulto ensine essas coisas?

Mesmo que o adulto não se, que ele tenha interesse, ele vai ver, ele precisa de um adulto para ele perguntar: “*que letra que é essa?*” “*Ah, e o que que formou?*” Para começar a comparar, né?

Entendi. Alguém ia falar alguma coisa...

Não, só concordando com ela. Porque, assim, eu lembro que meu filho, ele estava ainda na educação infantil e ele foi fazer uma tarefa em casa e eu fui ajudar. Aí, eu falei para ele: “*olha, esse letra aí, não é letra S, é o Ç.*” E ele disse: “*Não, não precisa falar, minha professora já falou.*” Então, ele já tinha conhecimento de um outro lugar, né? Então, alguém precisa falar para...

Então, precisa ter essa mediação, essa participação do adulto?

Sim, sim.

Pode ser fora da escola, então?

Pode.

Eu vi uma reportagem de um senhor já, que ele aprendeu a ler e a escrever sozinho, assim...

Sozinho.

Fora da escola.

Como será que foi...

Então quer dizer, ele não precisa estar na escola para acontecer o aprendizado, né? Ele aprendeu fora da escola, mas assim, teve que ter uma mediação, né? Alguém estava ali instruindo ele.

Ele conta quem? Como é que foi, assim, ou...

Não, eu me lembro assim, vagamente, eu não sei. Já estava passando já quando eu vi...

Tá. Vocês já tiveram alunos que já chegaram na escola sabendo ler e escrever?

Não.

Não.

Já.

E como vocês acham que eles aprenderam?

Eu tenho um esse ano que ele já sabe ler, inclusive tem momentos da leitura, que ele que faz a leitura para ele. E eu perguntei para ele: “*com quem você aprendeu?*” “*Com a minha mãe.*” Aí, ela foi levar o material da escola dele e eu falei: “*nossa, que beleza, ele sabe ler, né, já! Que bacana!*” (risos) Aí, eu falei: “*você quem ensina para ele em casa?*” Ela falou: “*sou eu mesma quem ensino ele.*” *silêncio*

Muito bom! E por que vocês tiram essas palavras, imagino que vocês achem que isso é importante, de um texto?

Não, não precisa, pode ser também... É porque, assim, no momento da história, o que chama a atenção para essas, né?

Seja significativo para as crianças.

Que seja significativo para ela...

É importante que seja significativo...

Tanto é que não é só uma palavra, a gente faz uma lista de palavras significativas para a criança...

Mas, assim, a partir do texto?

É, quando chega, por exemplo, férias, faz uma lista de coisas que foram significativas nas férias.

Nas férias.

Aí, alguém fala: “*ah, viagem.*” Tem outro que fala: “*Aparecida do Norte.*” Então, a gente vai colocando as palavrinhas que são significativas. Daí, é o que ela falou, a partir disso a gente começa o trabalhinho assim, de alfabeto móvel e dentro do próprio trabalho, assim, de escrita.

E como vocês usam o alfabeto, ah desculpa, primeiro fala o que você ia falar desse assunto...

É, então, porque aí, quando a gente vem com as palavras, é para trabalhar num contexto, não trabalhar de forma isolada. Então, se a gente pegar uma história que vai trabalhar, por exemplo, [cachorro], mas aí tem todo um processo. O que aconteceu com aquele cachorro, é uma história, então ele está dentro de alguma coisa, não chega simplesmente e pega uma palavra.

Do nada, né?

Isolada, do nada. Depende do contexto.

E isso, para você, vocês acham que isso faz diferença?

Faz diferença, porque a criança já vem sabendo o significado da palavra, de onde ela vem, diferente de antigamente, né, que você pegava palavras isoladas e muitas vezes as crianças nem sabiam o que era,

simplesmente memorizava aquela palavra, ia pegando as sílabas para formar outras palavras, mas sem ter conhecimento do que significava.

Eu vejo que assim é do jeito que eu aprendi quando eu tinha sete anos, né? [Nha] da [Nha Maria]. Eu ficava: “*nossa, que significa isso?*”

Como? (risos)

É. [Nha], o [nha] era aquele [ba], [ga], [da]... Daí, quando chegava no [nha], o [nha] era o [nha] da [Nha Maria]. Eu ficava, assim: “*nossa!*” E tinha um desenhinho de uma velhinha, então eu ficava pensando: “*nossa, quem será que é essa, né?*” Então, eu acho que, quando a palavra tem mais significado para a criança, desperta mais o interesse, né? Tinha lá, quando eu estudei, [za] da [zabumba], então é uma coisa assim... Tem uma outra palavra... E daí, sai aquelas frases assim, né: *a pata nada*. Então, eu vejo que a gente faz, do jeito que a gente faz atualmente aqui na escola, desenvolve mais a criatividade da criança. Então, eu acredito que eles estão vindo do infantil, num trabalho que vai ter uma continuidade aqui...

Lá, o trabalho do infantil é contextualizado, não é isolado.

Porque eles trabalham numa história, né, eu tive uma grande experiência lá, fiquei três anos no infantil, então eles trabalham a história, dentro da história eles viajam, né? Eu lembro que meu filho, ele está no quarto ano agora, ele estava no infantil nessa época, então a professora trabalhou um livrinho que falava do planeta, era uma historinha que falava do planeta, daí dessa historinha do planeta, ela fez o planeta Terra, eles desenharam os bichinhos que eram da água e da terra e foram colando, era uma bola, era uma coisa simples, feita por eles mesmos, e meu filho gostou tanto disso e despertou para o globo terrestre, entendeu? Ele quis levar aquilo embora para casa e ela deu para ele um globo, que até esses dias ele existiu lá em casa, e eu comprei um globo terrestre para ele. Então, ele tem um globo de verdade, aí ele gira lá e depois ele vê uma cidade que ninguém sabe aonde que é, e ele pergunta para gente “*onde que é tal?*”.

Então, eu vejo que se fosse uma educação do jeito que era antes, ele nunca teria despertado para isso. Então, eu vejo que trabalhar o contexto dentro de uma história, você desperta a criança para o mundo, não só lá *a pata nada*, mas ele vai saber a pata, o que ela faz, como que ela vive. Tem uma historinha que falava da ovelha, eu lembro dessa porque eles, a professora quis procurar onde tinha ovelha aqui na nossa redondeza, e ela achou uma fazenda que tinha um monte de ovelhas e era uma cidade próxima, ela levou os alunos lá, daí teve uma pesquisa que veio de onde faz a lã. Então, isso abre o horizonte das crianças, eu vejo que aí tem significado. Então, ler não é só ler *a pata nada*, mas ele vai saber a pata, o que é aquele animal, onde que ele vive, o que come, então aí que é o sentido, que eu vejo que tem mais valor.

O que vocês acham?*silêncio*

Concordam?

Eu concordo com o que ela falou, amplia o olhar da criança em relação (?), não é só decorar, né?

E trabalha a coisa da realidade da criança, né?

E eles são críticos, né?

Que nem isso daí, da [Nha Maria], ela nem sabia o que era isso, né? E hoje não, você pega uma palavra ali, você já vai pegar o [nha] do quê? “*Onde é que vocês acham que tem?*” Já vai partir das crianças e não uma coisa posta, já pronta para elas. Então...

O Rosilene, você acha que é diferente alfabetizar na cidade e na roça, por exemplo?

Olha, eu já dei aula na roça e em cidade, eu vejo diferença.

É? Qual é, assim, conta para mim?

Olha, quando eu dei, até não foi aqui não, foi em Paraisópolis, a diferença é grande, que você não tem muito, assim, ajuda de pais, a cidade ainda você tem (?), sei lá, mais o apoio, né, você pode contar mais, tem atividades que não dá para você fazer na zona rural, não dá para eu pegar, por exemplo, eram crianças bem carentes, então não tinha apoio, material, então essas coisas dificultavam bastante.

Mas, assim, do ponto de vista das crianças, assim, são crianças diferentes, são as mesmas crianças?

Olha, acho que depende...

O desafio, como que é, assim? Não só da questão material, que eu acho que...

Eu acho que depende da zona rural, mas eu vejo muitos comentários que, depende da zona rural, as crianças são mais calmas, são crianças que aprendem com mais facilidade, às vezes outras não. Acho que depende, mesmo, da zona rural, também.

Depende da criança, mesmo, né? Eu acho.

Família, né? Acho que depende muito da família, também, né? É, é...

Do meio, né?

Do meio que ela vive, né? Que a gente vê aqui, né Angélica, que a gente tem bairros aqui que a gente vê uma grande quantidade de crianças com dificuldades, né?

Hum-hum.

Quilombo, por exemplo.

Vocês conseguem localizar por bairro? Assim, quer dizer, crianças desse bairro chegam na escola com mais dificuldades do que crianças de outro bairro, por exemplo?

Eu, assim, eu já dei aula, foi no bairro que eu dei aula e dei aula no Serrano. Eu via, assim, o Quilombo, como uma criança que tinha muito mais dificuldade. Não sei se era menos interesse da família, pai que não participava da reunião, tudo isso que ajuda a criança até a se desinteressar, porque eles perguntam, né, no outro dia, tem um reunião, no outro dia eles perguntam: “*meu pai veio na reunião, professora?*” Então, eu não sei, eu já ouvi outros professores também comentando que é um bairro que as crianças tem uma certa dificuldade na leitura e na escrita.

Muito bom! Eu acho que vocês falaram bastante, né, mas eu gostaria de saber, assim, se vocês poderiam me explicar como é que a gente aprende a ler e a escrever. O que acontece que a gente...*silêncio*

Falou, falou e não falou nada! (risos)

Não! Acho que vocês falaram muito, deram exemplos e tal, mas quem sabe eu puxo um pouquinho mais! (risos) Assim, como é que a gente aprende a ler e a escrever? O que que..

Acho que depende do interesse da criança, acho que a criança quando ela é mais interessada, ela aprende até mais rápido que os outros. Eu percebo que tem aluno que não quer nada e não aprende porque ele não quer. Agora, quando tem interesse, até tenta estudar sozinho, tem desenvolvimento melhor. Não só a família, mas da criança também.

Tá. Então, por exemplo, assim, vocês falaram, contaram que as crianças pedem para, se a professora entrar afobada, esquece de fazer a leitura, a criança vai lá e cobra. Tem outras coisas que as crianças cobram também do professor, assim, que gostam, ou vocês acham que é mais quando é a leitura só?

Jogar, também.

Jogar matemática? Jogos, assim, que...

Não, jogos educativos.

Jogos educativos também. Que nem, eu tenho um bingo de, que eu comecei agora, bingo de antônimos, né, que é um joguinho, então eles querem, “*e aí tia, nós vamos jogar hoje?*” Então, isso eles cobram também. O que eles têm mais prazer, eles cobram mais. Eu acho.

E o que que provoca nas crianças esse interesse pela leitura, pelos livros, o que vocês acham?
silêncio

Porque que cobram da professora?

Eu acho que, hoje, pela internet, computador, televisão, tudo o que eles têm na mão, eles têm mais interesse em saber ler, para eles poderem saber mais manusear aquilo, né? Talvez...

Então, antes não tinha...

Não, antes também tinha por outros motivos, né? Eu estou falando hoje. Por exemplo, eu, quando era criança, eu queria ler de tudo quanto é jeito, porque eu queria ler, porque eu queria, sei lá, entender o que estava a minha volta, né? Todo mundo quer isso para se inteirar no meio. Todo mundo quer saber ler. Eu vejo assim, né? Que se a gente não sabe ler, a gente fica meio que alheio a algumas coisas, como foi citado, não tem como exercer a cidadania bem, você tem dificuldade, mesmo que você consiga pegar um ônibus, não é o nosso caso, São Bento é pequenininho, mas se você não sabe ler, você depende de uma pessoa para falar: “*ó, aquele ônibus vai para tal lugar.*” Então, essas pessoas que não sabem ler, talvez um dia se ela estiver sozinha num ponto de ônibus, vai passar o ônibus e ela não vai conseguir, talvez, identificar. Então, acho que uma criança quer ler para saber as coisas, para se inteirar no mundo.

O que a gente ouve de pessoas mais velhas que não sabem ler, nem escrever, assim, é um certo sentimento de exclusão, né? Porque, às vezes, não sabe nem assinar o nome, né? É uma coisa, assim, que constrange. A própria criança, às vezes... Outro dia chegou um aluno, era aluno de quarto ano que veio de outra cidade, no dia que ele chegou estava tendo uma feirinha aqui de livro na praça, daí eu estava, eu não era professora dele, mas estava na sala substituindo, a gente foi e ele sentou num canto, ele já era grandão assim, devia ter uns doze anos, estava no quarto ano. Não, não pegou nenhum

livrinho para ler, a criançada toda alvoroçada pegando livrinho e tal, e aí ficou num canto lá sentado. Eu falei: *”você não vai pegar nenhum livro?”* Ele falou: *“ah, não professora.”* Eu falei assim: *“por quê?”* *“Ah, não quero.”* Daí eu falei assim: *“você tem certeza que você não quer?”* *“Ah, tá bom professora, eu não sei.”* Aí, depois, ele começou a fazer aula com atendimento especial, com o professor (?), mas, então...

A criança, por exemplo, no momento desse de leitura, uma criança que não sabe ler e vê todo mundo lendo, acho que até é um sentimento de revolta, né? Está todo mundo ali se divertindo, às vezes, dando risada e eu não consigo, né? Então, daí vai muito, assim, não sei explicar o que acontece com essas crianças, é o que você falou, muitas vezes, muitas vezes é até falha do professor. Talvez, a gente não tenha trabalhado de uma maneira, às vezes, a gente trabalha de uma maneira geral e não atendeu aquele dali. De repente, às vezes, a gente falha em alguma hora. Muitas vezes, é dificuldade de aprendizagem da criança mesmo, né? Que tem que ser, talvez, até, estudado, né, passado com outros profissionais para ver essa dificuldade, porque muitas vezes está além do alcance da gente, né?

Tá, então, o que que...

Muitas vezes, a gente muda a técnica, muda ali o trabalho e não surte resultado nenhum.

Tá. O que da função do professor é difícil? Qual é a parte difícil do professor, de ensinar a ler e escrever? Qual é a dificuldade que vocês sentem, por exemplo?

Ah, eu acho que quando você tem um aluno, igual ela falou, tenta um caminho, tenta outro, tenta outro e não consegue ensinar aquela criança.

Que caminhos você tenta?

Não, eu estou falando assim, a criança tem dificuldades, você tenta o método silábico, não dá. Às vezes, tenta o fônico, não dá.

Como que é o método silábico?

É o que a gente falou agora, de trabalhar o [ma], [me], [mi], [mo], [mu], depois aquela palavrinha-chave, por exemplo, está trabalhando [master].

Master?

Trabalhando a palavrinha [master].

Ah, tá.

Tudo dependendo do contexto.

Sim.

Aí a gente entra com a família silábica com [m], que é o [ma], [me], [mi], [mo], [mu]. Dali, vai surgindo outras palavrinhas. O fônico é pelo sonzinho que acho que a Patrícia vai trabalhar agora, né?

Como que é esse?

É por som. As letras, ao invés de falar [m] com [a] [ma], tem criança que tem dificuldade. Por exemplo, vai escrever a palavrinha [pena], ela vai pôr um [p] e um [a], só, porque para ela o [p] é só a letrinha p.

Que já tem o som, né?

Aí, quando ela aprende que o [p] o som dele é /p/, ela vai saber que para formar o [p], ela vai precisar do /p/ e do /e/, entendeu? Então, assim, tem vários caminhos que o professor tenta. Por isso que até agora, também, tendo o reforço, ajuda muito. Daí já tem duas pessoas pensando de uma maneira diferente, né?

E além desse silábico e fônico, vocês conhecem algum outro, que vocês usam? Ou usam coisas que vocês inventaram?

Ah, teve aquele (?), uma vez, é esse que você falou, não foi?

É, mas eu acho que é silábico também, não é?

É silábico.

Silábico, também, né? É diferente do que a gente faz, mas é silábico, também, né?

Vocês usam cartilha? Não, né? Pelo que eu entendi é a partir do texto, né? Livro didático?

Temos.

Tem.

E o que que foi essa cara aí de... (risos)

Não, é que nós temos, mas é que ele, assim, às vezes, o livro didático não se consegue adequar ao que a gente está dando. O ano passado mesmo, primeiro ano, a gente usou só o de matemática, o de português já não deu, né Angélica, para ser usado em sala.

Por quê?

É porque algumas atividades, ou não estavam de acordo com o trabalho que a gente fazia em sala, que a gente trabalha, como eu falei para você, num contexto, então, e ali nesses livros você tem muito, como que a gente fala... É... Vem um textinho, depois vem palavrinha, você joga tudo, não dá para você trabalhar e a criança, quando ela tem dificuldade, não tem como você ficar jogando muita palavrinha. Porque eu acredito muito no silábico, para a criança aprender ela precisa muito do silábico, que a gente fala, é o método tradicional. A gente usa muita coisa, nós temos o itinerário, né Angélica, o itinerário que são atividades diferenciadas que a gente aplica em sala, mas para ler mesmo, a gente entra nesse que é o silábico.

Tá.

Então, o livro já não...

Tá. Vocês têm alguma coisa em comum, assim, umas apostilas, fichas que vocês usam em comum, ou cada professor vai fazendo conforme seus alunos? Porque esses livros didáticos, onde é que vocês...

Eu acho que aí, depende, assim, de cada um. Porque, por exemplo, eu trabalho uma história lá da *Chapéuzinho Vermelho*, ela está trabalhando *Os Três Porquinhos*, ela lá da *A Bela e a Fera*, então ela vai fazer jogos, vai fazer vários trabalhos de acordo com o que ela está trabalhando. Então, não é um para todos.

Sim, a professora pode...

Vai ter que adequar à realidade de seus alunos e à necessidade também, né?

E vocês já ouviram falar de outros métodos além desses dois?

Tem o Montessori, né?

O Montessori.

O Montessori. Eu, é, assim, numa escola pública não tem como funcionar, porque ela é muito, ele é muito caro. Mas o método é bom. Para alfabetização, mas é que, no caso, ele é individual, então no caso tem que ter dois professores em sala e, assim, o desenvolvimento, a criança vai desenvolvendo conforme cada criança, quer dizer, ela tem o trabalhinho dela é individual, então ela vai passando fases de desenvolvimento. O professor não chega e fala, assim, olha, igual a gente faz aqui que é para todos os alunos. O Montessori não, o Montessori já é individual.

Tá, ok. E o que vocês acham, qual que seria o lado fácil de ensinar a ler e escrever? Quer dizer, você está dizendo que o lado difícil é quando você pega uma criança que te, que não aprende, né? Qual é o lado fácil, assim, pensando o lado que vocês se sentem bem à vontade, assim, de fazer, vocês sentem que traz muitos resultados?

Quando a gente gosta do que faz, você faz com prazer, faz com amor, acho que fica mais prazeroso para a gente que está ali com os alunos e acho que eles também sentem isso, né? Você está ali, tentando passar coisas, assim, fazendo com vontade.

Tá. Então, por exemplo, é importante que o professor goste de ler?

É.

Para ele. É, faz diferença se o professor gosta de ler?

Faz, se eu gosto...

Na hora que você é professora, entendeu?

Eu acho que se a gente gosta de ler, a gente transmite isso para os alunos, né? O ano passado, eu estava com o quinto ano e a professora do lado da minha sala, a Juliana, ela também gosta muito de ler e eu também gosto, então a gente vivia trocando livro. Daí, as crianças falavam: “*nossa, professora, você lê bastante, né?*” “*Nossa, professora, que livro você vai ler agora?*” Então, eu acho que incentiva, eu acho que desperta neles, também, a curiosidade. Eu falo isso, assim, porque a minha mãe, eu aprendi a gostar de ler com a minha mãe. Minha mãe tem o que antigamente se chamava de *quarto série*, primário. E desde pequenininha eu lembro dela sentada no canto da minha cama lendo, eu ganhei uma coleção de oito livros da minha irmã, quando eu era pequena, eu era caçula e ganhei uns livrinhos dela, que você virava assim era tridimensional, né? Então, eu só tinha esses oito, né, de história infantil, então ela lia, cada dia da semana, ela lia um. Eu esperava a noite chegar, deitava e: “*ai mãe, vem ler.*” Ela sentava, ela lia e até hoje, minha mãe, às vezes eu empresto livro na biblioteca, eu leio, depois ela lê e até hoje. Até bula de remédio, essas coisas. Então, eu tenho exemplo, né, eu tive alguém que me incentivou.

E vocês, tem hábito de ler? Acham que faz diferença na hora de dar aula, quando você está com as crianças?

Acho que a gente que é professora não tem como falar que a gente não lê, porque a gente, o tempo todo, está em contato com leitura, né? Livro mesmo, eu não gosto não, eu gosto mais, assim, internet. Vou no *Google*, quando eu quero ver alguma coisa, eu pesquiso, faço leitura. Livro eu já leio, o ano passado eu li um livro, mas eu não sou assim, direto ficar lendo livro. Mas, na área nossa, assim, a gente tem que estar sempre lendo sim, tanto na parte de (?), pesquisando. Eu acho.

O que vocês ouvem, assim, que interessam a vocês, quando falam de, quando você vê na internet, o que vocês procuram saber sobre ensinar a ler e escrever, por exemplo, cursos, formações, no que vocês gostam de se aprofundar, ou têm possibilidades, não têm?

Ah, sei lá, eu vejo assim pelo aluno, às vezes, tem um aluno que tem dificuldade em uma coisa, uma vez eu tive um aluno que era hiperativo, então eu quis estudar essa parte, eu sentava lá, lia em relação a isso aí, criança com dificuldade de atenção, às vezes, eu procurava para ver o que pode facilitar, o que não pode.

Tá. E sobre leitura e escrita, vocês conhecem alguma coisa diferente além do silábico e do fônico? Ouviram falar, conhecem, já se interessaram? Porque, assim, vocês todas concordam muito entre vocês e nem sempre é assim, tem gente que pensa um pouco diferente, já ouviu falar disso, estudou não sei onde que falaram tal coisa... Tem alguma coisa, assim, que questionou a prática de vocês, que fez vocês pensarem em outras coisas, em relação a leitura e escrita, né, ensino de alfabetização, assim?

Eu não sei se, assim, eu acho que, você falou que todo mundo concorda com todo mundo...

Não, eu estou querendo dizer assim, pelo que você estão falando por aqui, né?

Mas, eu vejo assim, eu acho que assim dá resultado, então por isso que a gente continua. O que a gente busca, por exemplo, igual você falou, ela vai lá na internet, eu acho que com outras práticas, né? Eu acho que a gente procura inovar a nossa prática.

Por exemplo?

Pegar mais atividades diferenciadas, outros tipos de jogos, tenta atualizar com o que a gente trabalha. Mas, assim, não sei, o que eu acho que, fora isso, eu não vejo outra coisa, porque eu acho que dá resultado, né? Então, eu acho que a gente, o que tem de acrescentar, a gente busca, né, para melhorar.

Aqui vocês têm, assim, reunião...

Para enriquecer o nosso trabalho.

As reuniões, como que chamam?

HTPC.

Vocês discutem textos...

Troca atividades, né?

Que textos, por exemplo, alguém sabe citar algum autor que vocês leram, em algum texto que comentaram junto com a coordenadora de leitura e escrita, tá? Alguém lembra? Um último texto, assim...

Faz tempo...

Faz tempo...silêncio

Um autor, também não sei, é que são vários textos, né?

Não, mas, sei lá, de repente tinha um que marcou, que vocês acharam muito interessante...

Então, esse horário, também, é um horário que a gente passa a pauta, passa os...

Avisos, né?

A gente trabalhou, uma época, cada grupo uma semana fazia uma apresentação de um texto.

Não necessariamente de leitura e escrita.

De leitura e escrita não tem nenhum que vocês lembrem, assim?

Não, mas teve outra época que a gente fez um curso, né, em São Paulo, específico de leitura.

É que era roda de leitura.

Então, que curso que era? Me fala um pouquinho desse curso.

Era um curso no CENPEC.

No CENPEC, era roda...

Roda de leitura.

Roda de leitura.

E a gente... Muito bom. Líamos vários tipos de textos, desde textos informativos, maneiras de como trabalhar com as crianças para despertar o interesse deles.

O que quer dizer vários tipos de textos? Texto informativo...

Poesia, crônica, romance. Depois, a escola ganhou um baú de livros, que esse baú fazia revezamento nas salas de aulas, para as crianças.

Por que era importante ler vários tipos de textos? O que vocês acham? O que você acha? Por que é importante ler tipos diferentes de textos?

Ah, para a criança saber interpretar, né? A gente vê muitas provinhas, também, né, Saresp. Tem um textinho ali, a criança identificar se é um convite, se, a criança tem que saber identificar, para saber que tipo de informação está sendo passada para ela, então ela tem que ter conhecimento de todos. Acho que para a vivência dela, também, né?

Para a vivência?

Eu acho que para descobrir, também, qual o tipo de texto que ela gosta, né?

Para descobrir que tipo ela gosta?

É, porque nem todo mundo gosta de romance, nem todo mundo gosta de poesia. É o que eles falaram no curso, né? De repente, a professora traz o livro, “*ó, você vai ler esse livro aqui*” igual no ensino médio, né, você tem que ler, fazer aquelas resenhas. A criança já lê forçada, né, depois ainda é obrigada a escrever sobre o que ela leu, já não foi uma coisa que ela sentiu prazer em ler. O que me agrada, pode não agradar você. Então, a criança, acho que é a mesma coisa, você vai ali dar um leque de opções, de repente ela se descobre em algum deles.

De repente, ela acha que não gosta de ler, porque só deram tal tipo de livro e, de repente ela gosta de...

Exatamente.

Porque, por exemplo, poesia não me...

Não te atrai.

Não me atrai muito, mas eu gosto de ler romance, gosto de outros tipos de leitura, então, de repente, para a criança é igual. Você tenta, história em quadrinho que criança gosta muito, né? A gente vai tentando até ela descobrir alguma que chame a atenção.

Tá. Você falou de vivência, o que você quis dizer?

Ah, por exemplo, a criança tem que saber, vai no restaurante, ela tem que saber o cardápio, no caso receita, ela tem que saber o tipo de texto, que é dividido em duas partes. Acho que está no dia a dia, isso aí, tem que ter conhecimento, de jornal onde vai encontrar notícias, revista...

Vamos dar uma paradinha de cinco minutos para tomar um suquinho e comer uma bolachinha, ir no banheiro...

INTERVALO DE 00:58:00 a 01:09:40

Bom, vocês falaram de dificuldades das crianças e que, às vezes, vocês fazem de tudo e continua com dificuldade. O que é essa dificuldade da criança? Como que vocês descrevem essa dificuldade? O que acontece?

Bom, tem criança que não consegue...

Ana, fecha a porta um pouquinho, porque eu estou com medo de só sair grito aqui! (risos)

Olha que você corre o risco!

Agora que refrescou um pouquinho...

Tem criança que não consegue memorizar nada. Às vezes, a gente trabalha naquele dia a leitura, as palavras e quando chega no outro dia, a gente vai retomar, esqueceu tudo. Não consegue retomar de memória, não consegue.

O que eles não memorizam?

Ah, as palavras, as sílabas. Então, é, ler, assim, só na hora. Aí, olhou, conseguiu ler, por exemplo, [bolacha]. Aí, durante a aula toda, se a gente tomar a leitura vai saber, no outro dia, a gente coloca a mesma palavra e pergunta, já não consegue mais.

Mas, eu acho que isso é uma coisa, tem um aluno em si, que a mãe trouxe um atestado médico e o médico relatou que ele tem muita dificuldade. Então, ela explicou para a professora, assim: ele está ali na sala de aula, ele sabe aquilo ali, só que amanhã ele não sabe mais nada. Até, o médico orientou a mãe que a hora que ele sair da escola, para a mãe ficar uma hora com ele, revendo aquilo que ele fez durante o dia, para ele não perder aquilo, para no outro dia ele conseguir.

Tá, mas aí...

Já é um problema...

Aí, quer dizer, faz parte da nossa realidade da sala de aula, não sei o quê, mas eu estou querendo assim, crianças que aparentam tudo normal, né, não é que tem alguma dificuldade que o médico falou, né... Qual é a dificuldade, o que é difícil para eles, que eles não conseguem aprender? Ela falou da questão da memória, né?

A hiperatividade, a falta de atenção.

Falta de atenção?

É, quando tem bastante.

Você acha que eles não conseguem aprender a ler e escrever por falta de atenção?

Falta de atenção, falta de limites.

Amadurecimento.

Principalmente, limite. Eles chegam, assim, né, não tem assim: ah agora é hora de falar, agora é hora de escrever, agora é hora de prestar atenção. Então, isso aí, eu vejo que é uma grande dificuldade da gente.

E além da questão da memória, como é que vocês percebem que eles têm dificuldades de ler e escrever?

Acompanha a criança, a gente percebe, né? Você está ensinando, ensinando, no outro dia você vai ver, a criança não está...

Porque, por exemplo, ela falou em tomar a leitura, o que é isso?

Tomar leitura?

É.

Ah, quando põe palavras e vai chamando a criança, um texto, uma palavra e vai tomando.

Vai tomando, quer dizer, pede para ler?

Vai lendo.

É, a leitura individual, né?

Ou atividades. Tem uma atividade ali, a maioria da sala já aprendeu, já domina e ele, no entanto, ele não dá conta.

Não consegue fazer aquela atividade.

Mesmo você ali orientando, sentando de lado, ele não consegue.

Como seria uma boa atividade de leitura, assim, para vocês? Por exemplo, hoje quero fazer uma atividade de leitura. O que vocês fazem?

Bom, a gente dá um texto, ou um trecho da história que a gente está trabalhando, ou coloca na lousa ou dá xerocado, a gente faz a leitura coletiva, depois faz a leitura, cada um lê, por exemplo, se for um poema, cada um lê uma quadrinha, ou lê um parágrafo, para a gente, né, para a gente observar.

Por exemplo, se você percebe que tem alunos que têm dificuldades, você consegue fazer alguma coisa, nessa atividade, para ajudar eles? Ou aqueles que têm dificuldade, por exemplo?

Mostrar a palavra, né? Ler para ele, explicar o som das letras, principalmente, assim, agora eu estou com o segundo ano, eles leem as sílabas simples, aí se tem uma palavrinha que tem lá um [n], por exemplo, [elefante], eles conseguem *e-le-fa*, no [n] não consegue, aí não dá conta da palavra. Aí, a gente vai e daí faz a interferência, coloca o sonzinho do /n/, a letra do [n] que está sozinho, o som que tem, né?

Tá. Mais alguma coisa que vocês queiram acrescentar a isso, assim, de como que ajuda a criança que tem dificuldade, assim, como é que vocês programam a atividade, ou contar uma outra atividade de leitura que vocês fazem?

Acho que primeiro ano, a gente trabalha muito com jogos, né? Acho que ajuda muito no início. Tinha um que eu achava legal e as crianças tudo gostava, é uma pecinha assim e as crianças montam o nominho e tem que procurar as palavrinhas.

Peraí, o nominho o quê? O nome...

Tem a figura de madeirinha e a criança, entre as plaquinhas lá, tinha que achar o nome.

Tem uma figura que eles têm que achar o escrito, é isso?

É as sílabas, né?

Não, a palavra, a palavrinha, mesmo.

Por exemplo, tinha uma figura de quê?

São tudo de madeirinha. Vários desenhos, bichos, flores, e aí as crianças, tinha uma placa, uma coisinha assim onde coloca as figuras e depois tem onde coloca os nominhos, então eles gostavam, tipo de leitura, né?

Entendi.

Palavrinhas, né? E tinha também...

Tinha de letras.

De letrinhas para montar.

De letras, de sílabas.

Então, ele tem...

Tem o bingo de letras.

Ele tem uma figura e ele tem que achar as letras para escrever aquilo?

Isso, para compor a palavra.

A gente usa muito isso para leitura, porque para eles, assim, texto mesmo é mais pro segundo.

Mais pro segundo?

A gente usa, mas as crianças do primeiro, para eles lerem um texto, até formular frases, demora um pouquinho. Mas, aí, para o primeiro ano, a gente usava mais esse material de jogos.

Tá. Vocês acham que é possível ler sem decodificar, sem decifrar?

É

Como?

Eu vejo, a criança quando ele não sabe decodificar, ela lê aquilo que ela está no dia a dia. Por exemplo, eu lembro da minha filha, não sei se ela tinha quatro, ou três aninhos, ela não estava na escola e a gente foi pra São José, ela leu *Casas Bahia*, mas ela leu porque ela estava, via televisão, então, as crianças elas leem também, sem saber ler.

Dá para ler, sem saber ler?

Dá para ler sem saber. Aí teve um outro exemplo do meu filho, eu estava no shopping e estava lá *Saída*. E ele falou assim: “*saída*.” Eu fiz: “*nossa, mas como você sabe que é saída?*” Ele não sabia ler, leu do jeitinho que a gente está falando, mas a professora tinha, uma historinha num livro tinha a palavra [saída] e ela tinha visto quando ele estava no infantil, então, aí, ele também conseguiu ler [saída], mas ele não sabia o [sa], o [í] e o [da], ele sabia que ali era [saída], já tinha visto a palavra.

Tá, então, nem sempre precisa decodificar para ler, ou sempre precisa...

Não, eles sabem ler sem saber ler, né?

Toda criança...

Igual àquele comercial da *Caixa*, né? (risos) Que o menininho passa e “*Caixa*”... (risos)

Eu não sei como é que é. Ele lê *Caixa*?

É. Ele passa lá, igual a esse que aconteceu com o filho dela.

Isso ajuda na alfabetização?

Ah, ajuda.

Ajuda

Como?

Porque eles vão transferindo o conhecimento de uma palavra para outras, vai chamando a atenção e eles vão associando.

Como transfere? Explica melhor um pouco isso.

Ah, então, é... Eu tinha uma aluna que era primeiro ano e eles estavam assim, sílaba simples ainda. Aí ela viu um cartaz da escola e me perguntou, eu não lembro a palavra que era, aí eu falei para ela o que estava escrito, aí ela já pegou, transferiu o início daquela palavra para as outras e já aprendeu outras palavras. Ela falou: “*então, aqui está escrito isso, lá está escrito isso*” porque ela conseguiu passar o som daquelas letras, aquele grupo de letras, para outras palavras.

Alguém tem experiências assim, também, que nem ela falou, de perceber, ela saber que aqui está saída e ela usa esse conhecimento para ler outras coisas?

Tem quando eles começam a aprender o nome, por exemplo, André. O A do André, então onde eles acham o André, depois, na rua, no shopping, em qualquer lugar, eles sabem: “*ah, meu A, meu A*” entendeu? Então, a gente tem vários relatos disso, de que quando aprendeu a escrever o nome, a primeira letra, né, geralmente é no infantil. Depois, eles acham o A em tudo quanto é lugar.

Transfere.

E eles já vêm com isso mesmo, porque no primeiro dia de aula, a gente foi conhecer, né, aí tem um menininho lá que chama Caio, aí o outro já é o mesmo nome, né, com a mesma inicial, “*ah tia, mas também é do amiguinho, também é de fulano*” sabe? Eles mesmo falaram.

E vocês aproveitam isso na sala de aula?

Aproveita, aproveita.

Como, assim?

Já faz uma atividade lá que envolva um nome, né? Eu peguei fiz um crachazinho para cada um deles, daí eu coloquei lá espalhado, assim, numa caixinha e fui passando. Aí, você ia pegando aleatoriamente, o que pegasse ali, ficava ali. Aí, eu falei assim: “*qual é a... É o seu crachá?*” e não coincidia. “*Mas, qual é a primeira letrinha que está aí no seu crachazinho?*” Ah, é tal. “*E quem aqui dos amiguinhos que começa com a letra tal?*” Daí, eles iam. Se tinha dois, no caso que tem lá, “*ah, mas pode ser de um ou de outro.*” Mas, vamos ver, vamos observar, vamos escutar o som, qual que será que é que veio primeiro? Aí, eles mesmos vão descobrindo. Eles já veem com essa, sabe assim, as letrinhas, eles já veem sabendo.*silêncio*

O que vocês acham da seguinte frase: ler é buscar significados.*silêncio*

Ou, ler é reconhecer palavras.*silêncio*

É a mesma coisa? O que vocês acham? Qual delas vocês acham que serviria para definir o que é ler?

Buscar significados.

Buscar significados.

Porque a segunda entra no que a Angélica falou. *Saída*, mas ele não sabe o... No caso, ele sabia o que *saída* significava, mas não tem um sentido para aquilo.

Tem um outro exemplo que eu me lembrei agora, que no ano passado a gente fez um curso PNAIC, né, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, então a tutora, a Elaine, mandou a gente fazer um ditado e ela começou a falar umas palavras totalmente fora do, por exemplo...

Palavras inventadas?

Palavras inventadas, ela juntou as sílabas e inventou, por exemplo, aí não lembro nenhuma...

Estroducho.

É, bem...

Esdruxulo...

Não, esdruxulo existe, mas era... Ah, uma palavra estranha.

Sim. Uma palavra que ela inventou.

Então, cai na segunda frase. Você consegue ler a palavra, mas e qual o significado da palavra? Na verdade, as palavras que ela deu para a gente não tinham significado nenhum. Porque poderia ser uma palavra que ninguém tinha entendimento, que tinha um significado.

Sim.

Para alguém...

Que a gente não conhece, indígena, a gente não tem conhecimento, mas na verdade não tinha significado nenhum, era junção de sílabas, só.

E para que que ela deu isso?

Ela deu para a gente sentir, assim, o que a criança sente, quando a gente dá um ditado e a gente não fala direito, né?

Ou não é do conhecimento dela.

Ou a palavra não é do conhecimento da criança, como que a criança se sente, porque daí, foi engraçado, essa atividade foi engraçado. Que daí ela falava uma vez, e alguns não escutavam. “Ah, fala de novo Elaine, eu não estou entendendo.” Daí, eram as letras parecidas e a gente não entendia, daí ficou aquele alvoroço, né? Então, é o que a gente faz com os alunos. Ela quis transmitir isso nessa atividade. Para a gente tomar cuidado.

Colocar vocês no lugar dos alunos.

Na hora de ditar, teriam que ser palavras que eles conhecem, tal, falar devagar, pausadamente.

Por isso que a gente trabalha com texto, né? Para ter significado, né?

É, para não ficar solto, né, a palavra solta.

Por isso que a gente faz essas listinhas dos textos, para ter um significado.

Para eles já conhecerem, terem repertório, também, em relação... E todo mundo fez o PNAIC?

Era o primeiro, segundo e terceiro ano.

E que mais, assim, vocês gostaram? Isso, eu achei que você gostou dessa experiência, assim.

Não, eu achei que foi interessante...

Mais alguma coisa marcou assim?

A gente se colocar na pele dos alunos...

Na formação?

Eu acho que o curso, no geral, foi interessantíssimo. Teve muitos jogos, muitas ideias. Essa *leitura deleite*, o nome mesmo, veio desse curso que não é só uma leitura, pode ser um vídeo, pode ser uma historinha encenada. Eu acho que a gente aprendeu bastante, né?

A gente lê só escritos?

Não.

O que a gente lê?

Imagens.

Que mais?

Posturas. Você olha, assim, né? Feições...

Fisionomias, né? Que nem, aquela hora você falou: “*o que é essa cara, aí?*” (risos) Você leu...

É verdade! (risos)

Você leu que ela não gostou, só pela expressão dela, né? A gente lê, a gente lê no olho da pessoa, a gente lê bastante coisa...

Tempo todo lê.

Gestos, né?

Tá bom. E, vocês falaram que é possível ler, sem saber ler. Pelo menos ela afirmou e ninguém discordou. Eu quero saber se é possível escrever, sem saber escrever.

Escrever é mais fácil ainda, né, porque você pode copiar.

Não, eu estou dizendo assim, escrever autonomamente, sem ser cópia.

Ah, tá.

Se as crianças podem escrever, sem saber escrever?

Ah, tem criança que escreve.

Como que é isso?

Escreve assim...

Ela decorou a palavra e escreve

Só que daí, você vai pedir para ela fazer uma leitura daquilo que ela escreveu, ela não faz.

Mas, ela não sabe o que ela escreveu?

Eu acredito que ela deve ter memorizado, sei lá. Porque ela escreve, só que daí, você fala: “*lê aqui para mim, o que que está escrito aqui*” e ela não sabe.

Ela pôs letras?

Pôs letras.

E vocês pedem para elas escreverem coisas?

Agora tem uma outra coisa que pode acontecer também, que acontece no infantil, mais no infantil porque lá eles, a escrita é espontânea, que isso é uma prática que é legal, eles escrevem e depois eles vão falar o que eles escreveram, mas não tem nada ali, né? Se você for ler, geralmente, os professores, a hora que o aluno escreve tem que escrever em algum lugar para depois ele saber o que estava escrito ali, porque faz cobrinha, faz... Por exemplo, ele está aprendendo a demonstrar que ele está querendo escrever.

Ele está escrevendo?

Ele está escrevendo

Ele só não sabe como é assim que escreve.

Como é as letras, mas para ele tem um significado, se você perguntar, ele vai falar o que está escrito.

E isso é importante para aprender a ler e escrever?

Ah é. Tem uma coisa que acontece lá também, que depois vem para cá, mas eu vejo lá o início, eles fazem tipo uma entrevista, então é assim: dependendo da historinha que eles estão trabalhando, *carnaval*, por exemplo, “*você gosta de carnaval? Sim, ou não.*” Então, lá é essa perguntinha simples. Quando eles vêm para cá, eles ampliam um pouco essas perguntas do sim e do não, então eles têm uma pranchetinha e eles saem perguntando para os adultos.

Ah, fazendo entrevista?

Entrevista, é a sala inteira, todo mundo tem a sua prancheta e um aluninho escolhido pela professora, cada hora é um, chega no adulto e pergunta: “*você gosta de carnaval?*” Daí, a professora vai explicar que tem o sim e tem o não, mas naquela hora ali não interessa se ele vai pôr no sim, ou vai pôr no não, se ele vai fazer xizinho, bolinha. Mas, no começo, eles rabiscam a folha inteira, porque eles não têm essa noção. Só que a gente percebeu que no final, no caso do infantil com quatro aninhos, no final do ano, eles já tinham aquela noção, onde que era o sim, onde que era o não, às vezes faz por desenho e aí já estava mais equilibrado, não era só um monte de bolinha, um monte de risco, eles já sabiam marcar melhor as votações. Então, eu vejo que ali também eles sabem que eles podem escrever, que eles têm o poder, eles escrevem as informações. Não letras, mas no caso aí, ele está escrevendo.

Está registrando.

Ele está registrando uma pesquisa, que depois em sala é trabalhada num gráfico, vai ver quantos disseram sim, quantos disseram não. E o engraçadinho, que aqui acontece também, não sei o que eles perguntaram o ano passado, que eles estavam torcendo, eles torcem pela resposta, entendeu? “*Você*

gosta mais de qual flor você gosta? Rosa, margarida, violeta?” Então, se eles estão querendo que a rosa ganhasse, quem vai ser o entrevistado eles ficam assim, ó “*ai tia, preciso que você vota na rosa*” sabe? (risos) Eles vão tentando induzir você a votar no que eles querem que ganhe. É engraçado! Eu vejo que isso é uma atividade de escrita, também.

Tá, ok. E assim, por exemplo, no primeiro ano, primeiro ano é aqui, né? Você pede para eles escreverem?

Assim, quando eles vão desenhar, logo no início a gente não consegue, às vezes, distinguir alguns desenhos, né, que é meio assim. Aí, eu falo para eles assim, esse ano eu fiz isso daí: “*escreve para mim aqui, o que é isso daqui*” Aí, por exemplo, é um cavalo, um gato. Eu falei para eles fazerem o desenho das festas. Aí, mas é tão engraçado, né, que um desenho ali que você não dá nada, é um cavalo, é um elefante, né, uma piscina...

Férias.

E aí você pede para eles escreverem o que é?

Para eles escreverem, é.

E o que eles escrevem?

Ah, faz um rabisco, bolinha, só isso.

E quando eles já sabem as letras, eles põem letras?

Põem letras misturado, os que sabem põem.

Que letras?

Letras do alfabeto mesmo, que eles já conhecem.

Mas, você percebeu alguma coisa nessas letras? É qualquer letra, ou você acha que ele está tentando escrever...

Não, é assim...

Do nome...

É, isso...

Da fase que eles estão, né?

Eles usam bastante do nome, mesmo. Mas daí, eu depois coloquei, sabe? Para eu saber, coloquei: é a piscina, a cachoeira...

Quando você falou da fase que eles estão, o que você entende por fase?

Silábico, aquelas coisas.

Ah, então, vocês conhecem isso?

Sim

Porque daí eles vão indo, né? De pouquinho em pouquinho.

Lógico que teve uns que fizeram certinho, tem um lá que escreveu perfeitamente.

Tá e, quer dizer, vocês conhecem as fases em que as crianças estão?

Que estão.

Vocês fazem diagnóstico, é isso? Isso é usado como, assim? Se a fase, assim, como é que vocês, o que vocês...

Para saber que nível que está cada criança, né?

E aí, depois que você sabe...

Daí você já prepara uma atividade de acordo com o que ela está, né? Parte dali da onde ela está.

Entendi. E essas fases vocês aprenderam na formação aqui da escola, fizeram formação fora, cada uma tem uma história diferente, como que é?

Aqui, fora, né?

É que aqui, a gente procura aprofundar mais para conhecer, trabalhar, mas acho que, a partir do momento que você estudou para o magistério, você já tem noção, né?

Magistério eles dão...

Magistério, ou normal superior que na época a gente fez, né?

É, porque aqui todo mundo já é normal superior, ou é normal magistério?

Eu sou magistério.

Eu sou magistério.

Eu tenho outro curso, mas não é na área da educação.

De graduação, universitário?

É.

Tá. E o que vocês acham assim dessas fases? *silêncio*

Isso ajuda? *silêncio*

O que vocês pensam sobre essas coisas que vocês aprenderam das fases?

Que as crianças vão evoluindo, né? Elas começam lá na garatuja, aí a gente começa a mostrar a fichinha com o nome, ela já começa a escrever palavras, já com as letras do nome, aí tem a fase que ela não aceita repetir as letras, aí quando a gente coloca duas letras, “*mas pode?*” “*Pode.*” Então, ela vai evoluindo, né?

Vocês observam que elas não aceitam, quer dizer, aquelas fases que vocês estudaram, vocês conseguem observar nas crianças?

Sim. E aí a gente vai colocando os jogos, as atividades, colocando em duplas, né, para um ajudar o outro...

O ano passado, no PNAIC, a gente fez nossa apresentação, foi da Flávia...

Comparando a criança desde o comecinho, no caso que a (?) falou, letramento, do pré-silábico até o alfabético. Dá para você ir acompanhando o desenvolvimento da criança. Fazendo esse tipo de avaliação.

No primeiro ano, então, você pede para escrever o que desenhou, por exemplo?

Não, eu só fiz isso daí, só essa atividade que eu fiz, só.

E aí, quando que eles escrevem?

Não fiz mais, não preparei mais nenhuma...

Bom, não deu tempo, né? Nós estamos na, sei lá, na segunda semana de aula... Mas, vocês podem lembrar de outros anos também. (risos) O segundo ano, eles escrevem o quê, assim?

É, assim, esse ano ainda não deu para a gente fazer atividade, mas eles fazem produção escrita, né? Listas, se eles fazem passeio, a gente pede uma produção, às vezes a gente coloca...

Listas

Eles contam como foi o passeio?

Isso.

Mas, sozinhos? Ou eles ditam para você, ou eles fazem sozinhos?

Depende do objetivo da atividade, às vezes eles contam, a gente escreve, monta um texto coletivo, outras vezes a gente dá para eles e eles escrevem, a gente vai olhando, vai fazendo as interferências.

Esse falar e o escrever tem um diário, chama-se *Diário de Final de Semana*, é um livro grande, só assim de folhas e daí, durante o final de semana, o que eles fizeram, assim, alguma coisa, eles vão ter que trazer para representar aquilo. Pode ser qualquer coisa, desde uma folha, uma pedrinha, se foi no aniversário, guarda a colherinha ou o papelzinho do doce e traz, aí eles trazem, aí eles vão contar por que trouxe aquilo, o que foi aquilo e eu registro, eu colo lá aquilo lá, que seja o papelzinho do doce, eu vou colar lá e vou registrar tudo o que eles estão falando.

E qual é o objetivo, por exemplo, dessa atividade?

A percepção da escrita, né, porque a fala também é uma escrita, né? Daí, para eles já irem, desde já, já irem percebendo, né?

A gente fala, a gente escreve...

Que a gente fala, a gente escreve, e que a gente pode ler ali, depois eu leio, assim, depois que eu colo, faço de todos, aí eu leio de todos para a classe toda ouvir, porque não são todos que trazem, né?

Tá. E quando eles estão contando para você, para você escrever, você sente alguma diferença, assim, na maneira deles falarem? Ou é que nem quando a gente conversa, ou eles falam para você como se eles estivessem escrevendo?

Eu percebo...

Entendeu minha pergunta?

Que quem traz, quem leva, assim, fica bem assim, sabe, concentrado, bem assim, parece que não quer perder nem um detalhe.

Mas, o jeito de falar, assim, eles...

Alguns.

Alguns?

Alguns eu vou escrevendo, “*pronto, tia? Posso continuar?*” Sabe, parece que...

Mas, o uso das palavras e tudo assim, é igual a uma conversa, ou eles procuram...

Não, é mais devagar, é bem mais devagar. Aí, fala assim: “*eu fui no aniversário...*”

(?) crianças que você não consegue escrever rápido.

E o que vocês acham que isso pode ajudar, depois para eles escreverem sozinhos?

Eu acho que ali, eu faço uma roda, assim, que nem para todos verem que eu estou escrevendo. Eu acho que ali já vai fazendo com que eles percebam, porque uns eu vejo que, realmente, fica olhando a maneira como eu escrevo, então ali já pode algum, é impossível um deles não ir gravando, se quer, uma letra, né? Então, eu acho que já ajuda, já é algo mais a acrescentar na leitura e escrita deles, né?

Acho que criatividade, também, né?

Como assim, a criatividade?

Ah, no caso da gente do segundo ano, você tem que elaborar texto para criança produzir textinhos, eu acho que a partir do momento que a criança já consegue, no caso, contar, narrar, eu acho que quando ela for produzir um texto, ela vai ter muito mais criatividade, do que aquela que...

Tá, então, contar, narrar é diferente de bater papo e as crianças percebem isso?

Eu acho que percebe sim.

Eu acho que, a medida que vai gradativamente, eles vão melhorando o jeito de contar. Até aqueles que não sabem falar quase nada vão aprendendo. Ele pode contar, por exemplo, “*eu fui na praia, e lá...*” contar coisas que aconteceram, ou só “*eu fui na praia*”.

Pelo que eu estou entendendo, vocês falaram assim, eles na hora de pensar, eles estão falando, mas eles pensam escrevendo?

É.

Né? É diferente de quando você conta

Vai ter uma coerência, vai ter uma organização da ideia, né, para ele estar falando, porque enquanto um está falando aqui, o outro está imaginando o que vai falar, mesmo porque tem criança que não traz, às vezes, nada, ou acha alguma bobeirinha na rua que não fez parte do final de semana, mas traz e a

gente, até, estava questionando com a coordenadora isso, e ela falou que não tem problema, que ele pode fazer isso, porque está pelo menos estimulando a criatividade dele estar ali, elaborando toda uma coisa...

Ele está falando, né?

Mesmo que ele não tenha vivido, mas para contar aquela história teve que fazer toda uma...

Pensar, né?

Pensar.

E a criança, pode, vamos supor aquela aluna minha que foi (?) a família, tem problema de fala, tudo, eu trabalhava na sala com ela e a mãe chegava em casa e trabalhava também. Ela, na hora de contar na roda da conversa, ela falava as coisas e ninguém entendia, porque ela tinha problema, né, até (?) e está melhor. Até chegar no final do ano e ela conseguir contar as coisas, conseguir expressar o que ela está falando e a gente entender, porque demorou para mim conseguir chegar até ela, por causa disso, que ela falava coisa incoerente. Ela falava “*ratinho*”, ela jogava muito videogame, “*é ratinho, ratinho, ratinho*” E eu falei: “*vou deixando né?*” Até que um dia, ela parou com esse negócio de *ratinho* e começou a narrar outras coisas, mas não tinha coerência nenhuma. Então, eu acho que quando a gente começa a trabalhar assim, além da escrita, ensina a criança também a narrar, contar o que está pensando.*silêncio*

O que vocês acham, assim, dessa frase: primeiro, deciframos o código alfabético, para depois podermos compreender.*silêncio*

As crianças têm que conhecer as letras, saber os nomes das letras, para depois os sons, para ver que juntando as letras vai conseguir formar uma palavra, uma frase.

Mas, por exemplo, quando ela lê *saída*, ela leu ou não? Compreendeu ou não? E ela sabe as letras? *Casas Bahia*, e ela leu as letras?

Mas, aí, ela está lendo por um símbolo, não uma palavra. Se colocar uma outra palavra, por exemplo, [sacola] ela não vai conseguir ler.

Mesmo o símbolo das *Casas Bahia*...

Mas, você que falou que depois elas fazem a transferência.

Sim, mas aí, no início. Por exemplo, ela não conhece letras, ela vê uma plaquinha ali *saída* e ela pergunta: “*o que está escrito aqui?*” Está escrito “*saída*.” No outro momento, a criança viu num jogo, numa história, olhou só que não foi trabalhado ainda essa transferência das letras, né, se ela já estivesse conhecendo os sons das letras, ela poderia falar: “*nossa, olha lá aquela palavrinha, tem o mesmo [sa], de [sacola]*”

Poderia estar colocando, assim...

Talvez se estivesse num texto diferente, talvez ele não tivesse identificado a [saída], né? Por exemplo, geralmente, *saída* você vê aquelas plaquinhas, né, com a setinha vermelha e a escrita branca. Talvez, se tivesse ali num círculo, ele não fosse reconhecer, às vezes, a criança, nessa parte, eles reconhecem ali como ela falou, o símbolo, né?

Acho que na frase, há casos e casos, né? Tem casos que ele lê, tem casos que não lê.

Do contexto, né?

(?) criança não conhece, né?

Então, o contexto é importante? *silêncio*

Se a palavra [saída] tivesse, sei lá, num papel aqui em cima, talvez ele não lesse?

Ah, mas eu acho que talvez ele lesse...

Porque lá no shopping, ele talvez saiba que ali...

Não, eu acredito que talvez ele lesse num papel.

Mesmo aqui, assim, que não tem nada a ver com saída, aqui...

Mesmo assim, eu acho que ele leria.

Eu acho que, muitas vezes, a pessoa vai pelo rótulo, né? Por exemplo, uma vez a gente trabalhou sobre rótulo, com rótulo, né? A gente pegou *Nescau*, *Omo*, tudo. Só que daí, na palavrinha [Nescau], a gente não colocou [Nescau], a gente seguiu todo aquele lá do *Nescau* e a criança olhava e *Nescau*! Então, eu acho que vai, primeiro, ela pode até, assim, mas presta, você pode até depois falar: “*mas presta bem atenção, está escrito realmente [Nescau] ali?*” Mas, eu acho que de impacto já vai pelo...

Design, né?

É.

Que é o desenho, né?

Ah, aqui em São Bento tinha um trailer aqui que era *Celso Lanches*, né? E o trailer era vermelho e as letras brancas, e tinha aquela voltinha o C, aquela volta da *Coca-Cola*. Meu sobrinho: “*ó lá mãe, Coca-Cola*” Mas, não era *Coca-Cola*, era o *Celso Lanches*.

Vai mais pelo jeito da letra.

Tá bom. E dessa frase aqui ó: lemos antecipando sentidos para alcançar a compreensão.*silêncio*

Essa frase aqui ele está tirando a parte do decifrar, quer dizer, é mais dentro daquilo que a criança olha no contexto, como você falou [saída], e ela imagina que lá está escrito [saída] para poder compreender o que está escrito ali.

Seria aquelas crianças que, por exemplo, está escrito [bala], ela vai ler só o [ba] e já imagina que o resto é [la], mas de repente não é [la] é o [o].

E aí, o que ele faz, quando ele vê que não é [la]?

Quando ela consegue, já está, já tem esse discernimento, ela volta, né, algumas crianças voltam e leem de novo. Ah não é, às vezes, eles adiantam, né, leem um pedaço e acha que...

Já quer adivinhar o resto, né? Parece que eles querem adivinhar...

É, querem adivinhar o resto.

Então, é isso que essa frase fala em antecipando, é nesse sentindo, assim, de adivinhar, mas adivinhar parece que é chute, né, então ele usou a palavra antecipar para dizer que não é um chute, né? Vocês, quando vocês estão lendo, vocês olham por todas as letras na hora de ler? Como é que vocês leem?

Murmurinhos

Por exemplo, coloca ali várias letras misturadas com números e a gente, por já estar (?), você identifica toda a frase. É isso, mais ou menos, que você está falando?

É, o que vocês estão fazendo quando vocês leem assim? Vocês estão olhando para as letras, ou antecipando o sentido?

Ah, eu acho que antecipa.

No caso antecipa, você não precisa estar certinho a letra ali, cada um no seu lugar, para a gente dar conta de ler o texto.

Pelo conhecimento que tem já, eu acho que a gente já vai direto.

E só adulto pode fazer isso? Criança não...

Não, criança faz isso também.

Faz também?

Faz.

Vocês veem isso?

Mas, ela quer dizer que a gente já tem, assim, parece que a gente já tem uma visão mais ampla, né? A gente já consegue, a criança, às vezes, ela antecipa de uma forma que é, assim, acho que cômodo para ela. Às vezes, ela viu um pedaço da palavra ali que ela já conhece, daí ela já...

Igual, nesse textinho aí, dizem que a gente só domina, quando é do conhecimento da gente o texto.

Então.

Por exemplo, se for outras palavras de um texto, que é coisa que a gente não, a gente não dá conta. Então, eu acho que a criança também.

Por exemplo, se você pegar uma coisa de promotor, você não consegue ler.

Era a próxima pergunta que eu ia fazer: será que a gente consegue ler um texto de química?

É...

Com palavras difíceis, porque a gente, não está no contexto da gente.

E isso, quando vocês falam da criança, então, né, quando vocês falam do contexto, a gente, pelo que eu estou entendendo é assim, é capaz de antecipar o sentido se você conhecer...

A palavra.

A palavra, o sentido daquela... Do assunto, do texto.

Assunto

Então, talvez, pelo que eu estou entendendo, não é porque sabe ler, ou não sabe ler, mas conhece aquele assunto, ou não conhece aquele assunto.

É.

É bem aí, né?

Muito bom! Bom, aqui, gostaria de saber se vocês, quando vocês se formaram, estudaram diferentes, se faz sentido eu perguntar para vocês, se vocês estudaram em diferentes linhas teóricas de aprendizagem, de alfabetização, se vocês lembram disso, né? *silêncio*

Vocês acham que vocês se definiriam: eu sou tal coisa, eu gosto mais desse tipo, ou gosto mais daquele, daquela linha teórica, ou dessa?*silêncio*

Acho que se você se define num tipo, você fica muito amarrado.

É o dia a dia, então não precisa. Acho que não tem...

Cada um defende a sua tese, cada um defende o que pensa. Eu acho que professor não tem que pensar assim, tem que procurar saber o caminho para achar aprendizagem, independente de qual autor e de qual método.

Vocês acham que, por exemplo, a experiência de vocês como aluna, alunas, interfere quando vocês são professoras?*silêncio*

Vocês... Ou foi a aprendizagem de vocês? Faz diferença na hora em que vocês estão sendo professoras? Não importa, assim, a experiência de vocês de criança, na sala de aula...A memória...*silêncio*

Do que eu gostava, eu acredito que os meus alunos vão gostar e eu procuro passar, né? É sempre assim, né, o que a gente gosta, gosta, ou gostava, ou que você imagina que a criança vai gostar, você acha que é legal, né?

E coisa que a gente não gosta, não gostou, procura não fazer, né?

É.

Muito bem, acho que é isso. Falamos bastante, temos bastante assunto para estudar. (risos) Vou passar aquele papel e aqui, quando fala *formação continuada*, eu queria que vocês lembrassem todos os cursos, sei lá, CENPEC, qual é o outro que você falou?

PNAIC.

PNAIC, assim que, quando está aqui *formação escolar*, é se é formação universitária, que curso que fez na universidade e, depois como é que vocês se tornaram professoras, porque tem que ter algum tipo de habilitação para ser professor, né? E aí, depois, qualquer curso de formação que a gente chama de *formação continuada*, curso que você faz depois para se aperfeiçoar, o que vocês lembrarem. E se tiverem algum comentário que querem fazer...

Anexo 3

Ficha de dados

Como gostaria de ser identificado(a): _____

Data de nascimento: _____

Formação Escolar: _____

Formação Continuada: _____

Ano escolar em que leciona (2014): _____

Anos escolares em que já lecionou: _____

Observações e comentários: _____