

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Taynara Marques Alves

ASPECTOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA MATERNA NO PRIMEIRO ANO DE
ESCOLARIDADE FORMAL

Brasília

2013

Taynara Marques Alves

**ASPECTOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
MATERNA NO PRIMEIRO ANO DE ESCOLARIDADE FORMAL**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília

2013

Monografia de autoria de Taynara Marques Alves, intitulada “A perspectiva da criança do primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 28/06/2013, avaliada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Msc. Edeilce Aparecida Santos Buzar – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a minha família que sempre me apoiou e me ajudou não importando qual fosse minha escolha.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus por me proporcionar saúde e me dar forças para que eu consiga alcançar os objetivos que almejo.

À minha família por se minha base, meu tudo, sempre cuidando de mim e me auxiliando durante os trabalhos e as crises de estresse. Em especial aos meus irmãos Matheus e Michelle, por me ajudarem a encontrar soluções quando eu estava quase desistindo.

Ao Wadih, meu namorado, que com paciência e carinho aguentou a saudade e me apoiou e incentivou em todos os momentos, virando madrugadas comigo e me auxiliando na revisão do texto.

Aos amigos que compartilharam comigo as angústias, medos, conquistas e vitórias durante o percurso dentro da UnB, de perto ou de longe: Fernanda Carvalho, Fernanda Lafaetty Lídia, Luciana, Luíza, Maristela, Pamila, Rayane, Robson, Soraya e aos tantos outros que me auxiliaram na fase final do meu percurso, seja com palavras de incentivo, saídas para o chá e conversas para findar o estresse. Aos amigos que além da faculdade me acompanhavam também durante o trabalho, me dando dicas e me incentivando: Ester e Mariele.

A todos os professores que passaram pelo meu processo de aprendizagem dentro da Faculdade de Educação e que contribuíram compartilhando seus saberes comigo, ampliando minha visão e auxiliando o meu amadurecimento para trabalhar na área que eu amo. Em especial, à professora Carla Castro com quem compartilhei um ano da minha vida na UnB e mudou completamente minha forma de olhar e trabalhar dentro da Pedagogia.

À minha orientadora Sandra Ferraz, que me acolheu no momento em que eu estava perdida em relação aos meus projetos dentro da faculdade. Pela sua paciência, carinho, dedicação e amizade. Minha monografia foi mais divertida ao seu lado.

Às professoras Cristina Massot, Edeilce Buzar e Maria Fernanda Cavaton por gentilmente terem aceitado participar da banca examinadora, além, de terem marcado minha trajetória dentro da UnB: com uma nova forma de ver o ensino de português, com o aprendizado para inclusão da Língua de Sinais Brasileira e a ligação entre a teoria e prática vivenciadas durante as aulas.

*“O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada. Caminhando e
semeando, no fim terás o que colher”*

Cora Coralina

RESUMO

ALVES, Taynara Marques. **Aspectos do ensino-aprendizagem da língua materna no primeiro ano de escolaridade formal**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender os aspectos do ensino aprendizagem da língua materna no primeiro ano do contexto escolarização formal através da perspectiva da criança e dos professores. Para isso, os objetivos específicos buscaram: (1) identificar aspectos relevantes da aprendizagem da língua materna pela criança; (2) analisar a relação entre fala e escrita nas vivências da criança dentro e fora da escola; (3) caracterizar práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna no primeiro ano e (4) refletir sobre o papel da experiência escolar no desenvolvimento da criança potencializado pela aprendizagem da língua materna. A discussão teórica prioriza questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da língua materna, às formas de ensino da mesma em sala de aula na escola, a visão da criança e do professor acerca do processo de ensino e, por fim, como as experiências de leitura participam do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. A pesquisa empírica, de natureza qualitativa, utilizou ferramentas metodológicas que possibilitassem a interação e as trocas dialógicas entre as crianças e com a pesquisadora. Os procedimentos contaram com a realização de grupo focal e entrevistas individuais com alunos de duas escolas públicas de anos iniciais de Brasília. Foram utilizados questionários semiestruturados com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental que tiveram os alunos participantes da pesquisa. Para classificar os resultados da pesquisa foram utilizadas categorias de análise, priorizando a visão da criança e dos conhecimentos do professor acerca do processo de alfabetização. Os resultados sugerem que as crianças não se sentem participantes do processo de aprendizagem e principalmente não se sentem autores dentro do processo de escrita.

Palavras-chave: Língua materna. Processo de alfabetização. Alunos de primeiro ano. Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

ALVES, Taynara Marques. **Aspects of teaching and learning of the mother tongue in the first grade of formal schooling.** [Aspectos do ensino-aprendizagem da língua materna no primeiro ano de escolaridade formal]. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013.

This study aims to understand the general aspects of teaching and learning of the mother tongue in the first year of formal schooling context from the perspective of children and teachers. For this, the specific objectives were to: (1) identify relevant aspects of the learning of the mother tongue by the child; (2) analyze the relationship between speech and writing in the experiences of children inside and outside of school; (3) characterize dominant pedagogical practices in the teaching of language and literacy in the first grade and, (4) reflect on the role school experience plays in child development improve by learning the maternal language. Theoretical framework is grounded in learning and development of language in order to discuss the vision children and teachers have about the teaching and learning processes and how language relates to cognitive, social and emotional development among children. The empirical research adopted a qualitative approach and designed tools such as focus group and individual interviews with a group of students from two different Elementary Public Schools in Brasília, Brazil. It also comprised semi-structured questionnaires to two elementary school first grade's teachers whose students took part in the research. Analysis devised categories, giving emphasis to student's visions and knowledge of the teaching and learning involved in the literacy process of learning and especially not feel authors within the writing process.

Key-words: Language. Mother tongue learning. Literacy process. Elementary school first graders. Learning and development.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
MEMORIAL EDUCATIVO – O começo de tudo	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. REVISÃO TEÓRICA	
1.1 Aprendizagem da língua materna pela criança.....	20
1.1.1 Desenvolvimento da linguagem	21
1.1.2 Relação entre linguagem e pensamento	22
1.1.3 Desenvolvimento da língua escrita na infância.....	23
1.2 A experiência escolar	
1.2.1 Relação com a leitura e a escrita na escola.....	26
1.2.2 Práticas pedagógicas dominantes no ensino de língua materna	28
1.2.3 Pesquisas que tratam do assunto.....	30
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	32
2.1 Objetivos.....	33
2.2 Contexto da pesquisa	34
2.2.1 Escola A.....	34
2.2.2 Escola B	36
2.3 Participantes.....	38
2.4 Instrumentos utilizados	41
2.5 Procedimentos.....	42
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E ANÁLISE	44
3.1 Grupo Focal	44
3.1.1 Escola A.....	44
3.1.2 Escola B	46
3.2 Entrevistas individuais.....	49
3.2.1 Escola A.....	49
3.2.2 Escola B	52
3.3 Questionário com as professoras	55
3.3.1 Visão do aluno de primeiro ano.....	55
3.3.2 Visão da língua materna	56
3.3.3 Uso da escrita dentro de sala de aula	57
3.3.4 Fora da sala de aula.....	58
3.3.5 Visão da turma atual de primeiro ano.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS – O recomeço da caminhada	63
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes do estudo empírico.....	39
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 –ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	67
Apêndice 2– TEXTO ADAPTADO DE MONTEIRO LOBATO	68
Apêndice 3– ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	72
Apêndice 4– QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	73
Apêndice 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	74
Apêndice 6 – CONSENTIMENTO DO PROFESSOR.....	75
Apêndice 7 – RECURSO PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	76

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho está dividido em três partes: I memorial; II monografia e III perspectivas profissionais.

O memorial é a autobiografia do pesquisador que traz o resgate histórico educacional e reflexivo da sua trajetória escolar ressaltando o que foi mais marcante no âmbito pessoal, familiar e acadêmico e que, por fim, nortearam o tema da presente monografia. Procurei relatar os pontos mais importantes e os caminhos que escolhi.

O segundo bloco trata-se da monografia, que é o desenvolvimento do trabalho de pesquisa realizado com o intuito de obter o título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Este trabalho traz como tema a visão do aluno de primeiro ano acerca do próprio processo de aquisição da língua materna. Com essa mesma temática temos algumas pesquisas, muitas com enfoque específico no professor, na série ou na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas não com foco no aluno de primeiro ano e sua alfabetização.

Por último temos as perspectivas profissionais que apresentam o planejamento profissional e a articulação com a continuação do meu desenvolvimento acadêmico. Nesse momento coloco as minhas incertezas perante a continuação no campo profissional e minhas certezas de quais assuntos quero continuar estudando.

MEMORIAL EDUCATIVO

O começo de tudo...

Minha família sempre foi muito unida, somos três irmãos e meus pais. Eu sou a filha do meio, minha irmã mais velha é muito esforçada e sempre foi muito tranquila, e meu irmão mais novo também, mas desde cedo minha família percebeu que eu daria mais trabalho por não parar um segundo. Desde pequena eu sempre fui a mais ativa, a que deu mais trabalho e minha família reparou após a primeira reunião na escola, que eu era muito quieta na mesma, mas em casa não.

Desde o início minha vivência escolar foi muito tranquila, apenas na educação infantil que passei por algumas experiências com bullying e por isso saí da escola no meio do ano. Portanto, uma parte da minha alfabetização foi minha mãe que cuidou, utilizando cartazes com letras e desenhos para colorir.

Então eu voltei para a educação infantil e fiz, na época, o jardim três, sempre fui muito atenta e uma aluna 'exemplar', fazia tudo o que me pediam e aprendia rápido.

Ao longo da minha trajetória escolar eu passei por diversas escolas, por que minha mãe sempre preferiu escolas localizadas no Plano Piloto à escolas na Ceilândia onde nós morávamos. Ela afirmava que a qualidade era maior e ficava perto do trabalho dela.

Lembro que um dos episódios que me marcou muito foi a passagem para o primeiro ano. Eu fiquei com muito medo do que aconteceria em diante, pois além de ir para um novo ano, ia ter que mudar de escola. E lembro que tinha muito medo de como seria a professora, das matérias já que todo mundo falava que ia ter mais coisas para estudar.

Ao longo da minha trajetória no ensino fundamental ainda passei por algumas escolas e sempre foi tranquila, nunca tirei notas abaixo da média, não tinha casos de briga com colegas. Enfim, uma aluna exemplar. Quando cheguei na transição do quarto para o quinto ano lembro que tive novamente um medo repentino, pois haviam mais matérias, novos professores e uma nova escola.

Sempre tive muitos colegas ao longo da minha trajetória escolar, alguns deles me acompanham até hoje. Minhas notas também sempre foram boas, era muito

responsável, fui representante de turma diversas vezes e procurava sempre ajudar os colegas.

Sempre gostei de ir à escola e uma das coisas que eu esperava ansiosamente eram as feiras culturais, lembro que na antiga 6ª série a feira cultural era sobre países e fui falar de Cuba, adorei pesquisar temas e conhecer lugares tão diferentes, comer comidas típicas e ver roupas diferentes das nossas, até dancei salsa junto da minha colega em cima do palco, o que pra mim ficou marcado.

Com o término do ensino fundamental novamente minha mãe procurou outra escola, segundo a noção dela de bom, e eu ao mesmo tempo prestei uma bolsa para entrar em uma escola particular. O que consegui com uma boa colocação. Meu ensino médio então começou num contexto totalmente diferente que é uma escola particular. Tive dificuldade de me adaptar com os colegas, um pouco por culpa do contexto socioeconômico, sentia saudades dos colegas antigos, mas gostava muito dos professores e das aulas.

O segundo ano prestei novamente a bolsa, mas não consegui uma boa colocação e mudei para o turno da tarde onde a mensalidade é menor. Consegui me integrar melhor com os colegas, fiz muitos amigos e obtive outros bons professores.

Já o terceiro ano minha família achou melhor me mudar de escola, pois estávamos passando por dificuldades financeiras, então voltei pra escola pública. E por iniciativa própria comecei a estagiar. Percebi como a escola pública e privada são diferentes, eu tinha muitos mais amigos na primeira que na segunda, mas nem todas as aulas eram tão dinâmicas, senti falta do ritmo puxado dos exercícios, mas ampliei minha visão em relação às pessoas. No começo foi complicado conciliar o trabalho e a escola, mas após me organizar foi fácil me adaptar.

Então, após muito estudo e nervosismo eu entrei na Universidade de Brasília (UnB). Quando saiu o resultado do PAS, fiquei muito contente e quase não acreditei que realmente havia passado e, o mais importante de tudo, para o curso que eu escolhi: Pedagogia. Escolhi esse curso por influência da minha mãe, que estava fazendo o mesmo curso em outra faculdade. Fiquei muito interessada no conteúdo, quando li Vigotsky, as relações das crianças, delas com os conteúdos; Piaget e sua definição para as fases das crianças. Me encantei e procurei me informar mais no site da UnB, terminando por escolher Pedagogia.

A UnB trouxe muitas coisas novas: pessoas que viam a vida de um jeito diferente, com as mais diversas ideias, conhecimentos, uma rotina que pedia dedicação

de você, e responsabilidade acima de tudo, pois eu definia o meu horário. E isso no começo foi um problema, por que acabava me sobrecarregando com muitas matérias, mas aprendi os meus limites e do que sou capaz.

Nos primeiros semestres na universidade fiz muitos amigos. A nossa turma, devido a matérias como oficina vivencial, sempre foi próxima, e até o nosso 3º semestre sempre nos encontrávamos nas matérias. Foi durante o 3º semestre também que consegui meu primeiro estágio. O que foi muito importante pra mim, pois era um salário maior e na minha área, trabalhava como auxiliar de coordenação.

No curso de pedagogia como dizem os veteranos o começo “são só flores”, a turma é unida, os conteúdos são tranquilos, é o básico para começar a estruturar o seu caminho dentro da universidade. Sempre me dediquei às matérias, por que entrei com o intuito de ser uma boa profissional.

Então quando chegamos ao quarto semestre, que chamam de “a crise”, eu fiquei em dúvida para qual caminho eu direcionaria minha graduação, empresarial, atuar dentro da sala de aula, professora fora da escola. Foram tantas as opções que fiquei um semestre pensando em que projeto eu iria participar.

No semestre seguinte após muito pensar e consultar os veteranos eu escolhi o projeto Encanto no Aprender: O Lúdico no Contexto Educacional e fiquei fascinada pela matéria, pela abordagem com as crianças e com as possibilidades em sala de aula. A primeira fase eu tive muita teoria e algumas vivências de situações lúdicas em sala de aula. No semestre seguinte continuei na mesma linha e fui para a escola trabalhar com oficinas junto das crianças. Observei uma turma de jardim 3. Minhas experiências foram muito boas, falhei algumas vezes, mas aprendi a fazer um planejamento e a adaptar atividades para trabalhar junto da turma em diversos contextos.

No semestre seguinte vem a novidade: o governo encerrou o convênio da Secretaria de Educação com a UnB e a professora do projeto saiu. Me senti, junto com outros colegas, abandonada. Não havia área parecida, ou professor que estivesse disponível para dar continuidade com o projeto.

Órfã de projeto eu fiquei pensando se não teria que parar mais um semestre para escolher para onde eu iria, já que sou indecisa e cautelosa. Procurei outros projetos, mas eu queria com foco na sala de aula e a maioria dos que possuíam um horário bom para mim era mais na parte técnica. E dificultava ainda mais por que eu continuava trabalhando no meu terceiro estágio, agora como auxiliar de sala. Estava a ponto de esperar mais um semestre e pesquisar junto com os colegas, quando uma linda colega, a

Ana Elisa, iluminou minha mente, falou do trabalho da professora Sandra e o projeto que se encaixava na minha grade.

Fiquei muito feliz após conversar com a professora e descobrir que eu me sentiria bem no projeto. Após as reuniões passamos para as escolas na incerteza de conseguir alguma, pois uma extensa greve se instaurou nas escolas públicas. Como havia me mudado, procurei uma escola perto de casa e consegui uma ótima professora no Plano Piloto perto da minha casa.

Os encontros do projeto sempre foram bem organizados e com discussões enriquecedoras entre as alunas. A sala de aula da escola que observei foi diferente de tudo que eu havia visto, o contexto social das crianças era muito diferente e isso refletia na aprendizagem delas. Foi um aprendizado estar ao lado delas e observá-las no seu dia a dia na escola. A professora também me ensinou muito e só tenho a agradecer.

No semestre seguinte fui estagiar em outra escola, também perto da minha casa, pois desde o começo quis aproveitar o projeto para observar os mais variados anos e também crianças de várias idades, assim, se assumisse uma turma, não importando a idade eu teria experiência e conseguiria dar uma boa aula.

Durante todas as três fases do projeto eu estagiei na escola particular com a educação infantil. Foi muito complicado, eu me superei em diversos sentidos, aprendi o que é garra, falta de tempo e acima de tudo o quanto se pode contar com sua família, professores e amigos e o quanto eu gosto da minha profissão.

Nessa escola pública obtive outra experiência completamente diferente. A escola tem uma estrutura muito boa e o apoio da comunidade é evidente. Há também alunos de diferentes realidades socioeconômicas, mas a forma como a professora dava aula e a liberdade que os alunos tinham me deixou extasiada.

Aprendi muito por cada estágio que passei e nunca tive nenhum problema com as professoras, todas elas me receberam com carinho e me ensinaram muito, desde como elaborar um planejamento a como lidar com discussões entre alunos.

Muito obrigada a todos que me ajudaram e me apoiaram para que eu pudesse estar aqui, aprendendo e crescendo cada vez mais.

INTRODUÇÃO

A escola para, ensinar seus alunos, se baseia em documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O primeiro descreve como se dá educação, como é dividida e como funciona seu financiamento. O segundo descreve o que se deve ensinar em cada ano e quais os objetivos a serem alcançados junto com a turma. Assim, cada ano tem seus conteúdos específicos e seus temas transversais.

Dentro das muitas matérias ensinadas, são consideradas importantes, tanto para o governo quanto para a sociedade, língua portuguesa e matemática. Matemática, entre outros motivos, por ser útil no dia a dia e auxiliar o raciocínio lógico da criança. E língua portuguesa para incluir a criança dentro das atividades sociais e culturais da sociedade brasileira, a compreender que não existe só uma forma de falar. A escola auxilia demonstrando a norma culta, o ensino da forma escrita, suas regras e sons, entre outros.

Ao apresentarem temas específicos e transversais para serem trabalhados dentro de sala de aula o professor auxilia os alunos quanto ao conteúdo que devem aprender, mas muitas vezes, não auxilia o aluno a associar o conteúdo à sua vida. Este é um dos desafios da aprendizagem escolar que pode, muitas vezes, distanciar o aluno da escola. Segundo Eglê Franchi (2002, p. xii), os alunos “recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. Conteúdos separados da realidade cotidiana, de uma prática real.”

Durante a passagem do aluno pela escola, quase não se considera como a criança se sente durante o processo de aprendizagem. Os professores, obedecendo ao que o currículo e o planejamento elaborado junto ao coordenador e aos colegas que lecionam no mesmo ano, trabalham em sala e cobram dos alunos uma mecanicidade da escrita que acaba por agravar uma transição já complicada para a criança.

Acreditamos, dentro de uma perspectiva da Pedagogia Crítica, que o processo de alfabetização é uma “leitura” epistêmica, de como a pessoa vê o mundo e a si própria, de como interage e se insere nele (Freire, 1987). Assim, é muito importante trabalhar a língua materna com cuidado, porque além de aprender a ler e escrever para seu futuro, no presente, essas duas ações auxiliam o aluno a colocar as primeiras letras no papel, a

registrar suas vivências, possibilitando ao professor, e ao leitor de forma geral, acesso ao seu mundo.

A experiência escolar potencializa o desenvolvimento dos alunos, mesmo que esses tenham diferentes contextos socioculturais, Franchi (2002) afirma que o professor pode trabalhar, por exemplo, com o dialeto que os alunos utilizam, explicando a existência da fala formal que segue a norma culta e as situações em que a utilizamos. Isso promove a construção da confiança dos alunos, pois trabalha dentro da realidade em que estão e ao mesmo tempo dá significado à nova linguagem e aos novos contextos.

O ensino formal da língua tem alguns desafios, especialmente no que tange à gramática da língua portuguesa. Muitas vezes, ao ensinar, o professor não explica o porquê, e as regras da língua escrita são passadas de forma dogmática e sem uma contextualização. Mesmo quando há explicações, são de forma generalizada e em linguagem abstrata e não lúdica, distantes do nível de compreensão da criança nessa fase de seu desenvolvimento.

Vygotsky afirma “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”. (1984, p. 119). A linguagem escrita é a aprendizagem de um sistema simbólico de signos, e perpassa pelos gestos, brinquedos, desenho e fala. Após passar por essas fases é que a criança compreende melhor a linguagem escrita e suas características, não apenas o traçado das letras.

Algumas questões-problema sintetizam nossas inquietações: como aproximar aluno e conteúdo desde o início da escolarização minimizando o analfabetismo funcional na idade adulta? Como o professor compreende o processo de ensino e aprendizagem da língua materna nessa faixa etária, principalmente, após a implementação do ensino fundamental de nove anos? Partindo do ponto de vista da criança, é possível vislumbrar novas metodologias de ensino dentro do campo da língua materna?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral compreender os aspectos do ensino aprendizagem da língua materna no primeiro ano do contexto escolarização formal através da perspectiva da criança e dos professores.

E como objetivos específicos visa: identificar aspectos relevantes da aprendizagem da língua materna pela criança, tanto do ponto de vista do professor

quanto do aluno; analisar a relação entre fala e escrita nas vivências da criança, compreendendo assim as vivências escolares e exteriores ao ambiente escolar; caracterizar práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna no primeiro ano, o que mais gostam de fazer e quais atividades costumam realizar em sala de aula; refletir sobre o papel da experiência escolar, participação ativa da criança e as situações sócio-afetivas vivenciadas, no desenvolvimento da criança potencializado pela aprendizagem da língua materna.

Para trabalhar um tema tão importante como a língua materna, precisamos descobrir quais são as melhores atividades e metodologias para trabalhar com a criança de seis anos, que está em processo de transição da educação infantil. Em termos desenvolvimentais, mais questões-problema se descortinam: como lidar com a diversidade quanto ao nível de escrita e compreensão das crianças? E, o mais importante, como ocorre a transição da língua oral para a língua escrita? Quais são as necessidades dessas crianças com relação à língua materna?

A monografia está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é uma revisão bibliográfica sobre o tema, explicando desde o desenvolvimento do pensamento e da fala até outras pesquisas na mesma área. O segundo capítulo trata da metodologia utilizada no trabalho, por que foram escolhidas. Traz também a contextualização da pesquisa, como é o ambiente, os alunos e as professoras escolhidos para participar da presente pesquisa. E para terminar, temos o terceiro capítulo que trata dos resultados alcançados com a pesquisa e a relação delas com a base teórica apresentada no primeiro capítulo. As considerações finais apresentam reflexões sobre o conhecimento construído no processo em diálogo com os objetivos.

CAPÍTULO I

REVISÃO TEÓRICA

Pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas.

Luria, 1987.

O presente trabalho visa explorar a visão da criança dentro do processo de alfabetização, que começa aos poucos na educação infantil e ao passar para o primeiro ano do ensino fundamental recebe maior transformação e um peso completamente diferente. Visa também compreender como a criança se sente durante esse processo, o que ela acha necessário e como ela vê a língua materna. Assim o seguinte capítulo foi dividido em dois tópicos: Aprendizagem da língua materna pela criança e a experiência escolar.

Cada tópico tem três divisões para auxiliar o leitor a compreender mais a fundo o tema em questão, no primeiro temos: desenvolvimento da linguagem; relação entre linguagem e pensamento; e desenvolvimento da língua escrita na infância. No segundo temos: a relação com a leitura e a escrita na escola, práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna e pesquisas que tratam do assunto. Assim, o primeiro capítulo do presente trabalho visa explorar o tema com base nas teorias que o sustentam, a metodologia utilizada estará presente no capítulo II e as pesquisas realizadas, no capítulo III.

1.1. Aprendizagem da língua materna pela criança

A escrita ocupa um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Vygotsky, 1991

1.1.1. Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem para a criança começa ainda na fase de bebê e vai evoluindo junto com o desenvolvimento biológico e cultural da criança. Ao nascer, a criança não tem uma boa visão e o tato funciona apenas como reflexo, ao contrário da audição, que é o primeiro sistema totalmente desenvolvido ainda dentro do ventre materno. Segundo Piaget e Inhelder (1986 p. 11) “... à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles.”

Ao contrário de Piaget e Inhelder, para Wallon (2006, p. 23) “nesse momento acrescenta-se à simbiose fisiológica uma verdadeira simbiose afetiva.”. No começo a criança passa a se expressar através do choro. É o adulto que, ao interpretar o choro, cria uma relação com a criança, onde é estabelecido um ritmo de comunicação. O ritmo que a díade mãe-criança estabelecem, por exemplo, é diferente de díades com outros sujeitos. A consciência da diferença entre a criança e o outro ainda não acontece para ela, pois para a criança, ela e o contexto são vistos como um só. Não há uma dissociação da mãe que o alimenta, por exemplo. Para que a criança entre em contato com o exterior ela utiliza a boca, então, para explorar e conhecer o mundo ao seu redor, a criança leva tudo que encontra a frente à boca.

Com o desenvolvimento da sua visão, ela começa a seguir com os olhos objetos e pessoas, principalmente a reconhecer os rostos e a perceber melhor o mundo ao seu redor, além das diferenças entre ela e o outro, entre formas, cores. Isso impulsiona o desenvolvimento do tato também, nessa fase ela pega tudo que está ao seu alcance. É durante esse momento também que ela passa a procurar imitar os sons que escuta, aprendendo, assim, a conhecer e a regular as expressões e vocalizações.

Com o tempo e a maturação biológica da criança, além das interações com o mundo social, há o desenvolvimento da linguagem. Aprendendo a falar ela começa então a ampliar seu vocabulário, tudo que lhe é novo ela pergunta o significado e procura se apropriar do mesmo pra utilizar em outras situações. Passa então a compreender o símbolo e seus significados, as palavras passam a ter significado e são associadas com seu objeto simbólico.

Vygotsky (1984, p. 65) afirma que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as

operações com signos.” As crianças passam a compreender melhor o lugar em que vivem e aos poucos as regras que o rodeiam, a cada nova palavra aprendida ela compreende melhor o ambiente social que está inserido, como seus costumes, e vai redefinindo aos poucos os conceitos que adquiriu.

1.1.2. Relação entre linguagem e pensamento

A linguagem e o pensamento são dois processos distintos que em determinado ponto do desenvolvimento da criança se encontram. A linguagem é adquirida pela criança conforme sua trajetória dentro de uma sociedade e de uma cultura. Essa linguagem tem as características da sociedade local, o jeito como pronunciam as vogais, entre outras particularidades.

O pensamento se constitui de acordo com os desafios apresentados pelo meio que exigem crescente desenvolvimento da coordenação motora das crianças. Cada novo estímulo externo leva a criança a dar saltos cognitivos para conseguir superar o desafio em que se encontra. A criança passa, então, por constantes fases de equilíbrio e desequilíbrio (PIAGET, 1986). Sobre o mesmo processo, Vygotsky enfatiza a medição da atividade, e mais tarde, do símbolo, enquanto desenvolvimento de processos mentais superiores. Ele afirma que:

O domínio de uma ferramenta psicológica e, através dela, o domínio de uma função mental natural sempre eleva a função em particular para um estágio superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e mecanismo. Com isso, os processos mentais naturais não são eliminados. Eles se combinam com o ato instrumental. Mas eles se tornam funcionalmente dependentes em sua estrutura do instrumento que está sendo utilizado. (1991b, p. 143).

Ao desenvolver a linguagem, a criança tem noção do significado das palavras e a organização das palavras na hora de falar. A estrutura da frase é a parte mais preservada no pensamento discursivo da criança. O desafio principal para uma criança em fase inicial de desenvolvimento da fala é a conjugação verbal e a concordância nominal, que têm muitas variáveis dentro da nossa língua.

Há um determinado ponto no desenvolvimento da criança que, segundo Vygotsky (1991), a linguagem passa por uma fase pré-intelectual e o pensamento por uma fase pré-verbal. Essas fases são importantes, por definirem o momento onde o

biológico torna-se sócio-histórico. Essas duas fases são chamadas de pré, pois ainda não possui a função do signo definida claramente.

Antes de começar a falar, a criança demonstra ter competência para resolver problemas práticos. Por exemplo, quando a criança sobe no banco para alcançar um brinquedo que ela quer em local de difícil acesso. Na fase pré-verbal do pensamento, a criança age sobre o ambiente que está inserida com mediação restrita da linguagem, utilizando instrumentos diversos como meio de alcançar o que deseja, desenvolvendo assim uma inteligência prática. Já na fase pré-intelectual da linguagem, a criança se comunica com os outros utilizando o choro, o riso e o balbucio. Essas manifestações verbais não servem só como alívio emocional, mas também como meio de interação e comunicação com as outras pessoas (VYGOTSKY, 2008).

Quando a criança passa para a linguagem racional, há a mediação do pensamento verbal de forma dominante. Podemos observar na relação entre linguagem e pensamento que na passagem para o pensamento verbal, emerge a fala egocêntrica. Para Vygotsky (2008), a fala egocêntrica consiste na verbalização (falar em voz alta) da criança ao realizar suas ações, é o pensamento social em ação que está sendo internalizado. Ao pegar um carrinho de brinquedo, ela fala “agora o carrinho vai para o sofá”. Com o tempo, o conteúdo da fala egocêntrica é internalizado e a criança passa a planejar a sua ação mediada pelas estruturas de pensamento internalizadas, sem a necessidade de anunciá-las (fala interna).

Na linguagem racional, a criança passa a organizar melhor suas respostas durante a fala. A grande descoberta é que cada coisa a sua volta tem um nome diferente e significados diferentes. Ela começa então a questionar seus significados. É no significado das palavras que há a troca de informações dentro do contexto social, e o pensamento mais amplo. O significado é construído socialmente e, ao adquiri-lo, a criança passa a compreender melhor o signo. Esta é a ponte feita entre a palavra que é o reflexo de algo concreto ou abstrato da realidade, o significado social, e o sentido que é próprio para cada um. Assim a criança amplia seu vocabulário ao mesmo tempo que se insere no contexto social.

1.1.3. Desenvolvimento da língua escrita na infância

A partir dos dois anos de idade, a criança passa a desenhar como forma de expressar suas vivências. No papel, ela coloca o que mais gosta, uma situação ruim,

peças queridas e lugares que gosta. Elas desenham a partir de elementos da própria experiência social, afetiva e cultural. No começo desenham de acordo com a sua memória, com o que tem como característica marcante do que é desenhado. Ao desenhar os pais, por exemplo, mesmo com eles na sua frente, a criança não os observa para desenhá-los. Mais à frente é que procuram ser mais fiéis com a representação de seus desenhos. Com o tempo ao comparar desenhos antigos e novos percebemos sua melhora em desenhar de acordo com a realidade. Segundo Greig (2004, p. 211), “o último ano da pré-escola é ao mesmo tempo a plenitude da expressão gráfica, prelúdio da escrita, acesso às referências de determinada cultura: uma verdadeira explosão de elaboração mental.” Essa melhora se dá pela compreensão da criança de conceitos como dimensão, volume e perspectiva.

As fases do desenho da criança não têm uma divisão certa, pois depende das leituras do aluno, de sua coordenação motora, de suas vivências e estímulos, entre outros. Contudo Greig (2004) caracteriza o processo de desenho da criança com alguns pontos em comum. Esse processo é dinâmico e de vai e vem, ou seja, o aluno passa por esse ponto e pode voltar a ele.

O primeiro ponto a criança começa retratando tudo que vê com rabiscos de vai e vem e, de acordo com o autor, de apenas uma cor. Passa, então, a representar círculos fechados ainda utilizando uma cor. Nesse meio ela retrata o que quer, mas não fica na memória dela, ela não conta uma história. Ou, a cada vez que conta, tende a contar uma história diferente. Então, quando você pergunta pra ela o que ela desenhou em um dia e mostra o desenho no dia seguinte, a criança responde de outra forma.

Aos poucos, passa a representar a figura humana. Primeiramente, como ‘sóis’, em que a criança desenha um círculo com diversos riscos saindo dele, lembrando a forma de um sol. Em seguida, como humanoides, em que possuem forma mais próxima da humana, mas não em seus detalhes. Nesse começo, a criança desenha o que acha essencial da figura que quer, não a cópia fiel, o que para ela é marcante. Costuma utilizar mais cores também.

Em seguida, a criança começa a compreender o conceito de perspectiva. Percebe a sobreposição, o que está na frente, em primeiro plano, e o que está atrás no espaço do desenho. Utiliza cores diversas e o cenário se torna mais elaborado. É nesse momento que a criança passa a utilizar uma tentativa de escrita denominada *scriboullis*, onde ela ‘escreve’ em linhas, ou tentam imitar letras do alfabeto (GRIEG, 2004). Seus desenhos

não representam apenas a realidade, como, também, contam histórias ouvidas e criam novas histórias.

O desenho é a primeira forma da expressão escrita da criança e de registro da narrativa. A língua escrita assume, diante da complexidade do pensamento simbólico, a função de expressão dominante devido à demanda imposta pela sociedade letrada por meio da escola. A escrita exerce função de signo e o sistema notacional passa a ocupar posição primordial na construção dos processos de pensamento e comunicação da criança, principalmente na escola.

Contudo há diferentes modos para se ensinar a escrita para a criança. A escrita é mais complicada de se aprender, por que, diferente da fala, que a criança aprende sozinha imersa no meio cultural, a escrita pode ser algo tão natural quanto, contudo a escola tende a mecanizar o processo. A criança tem que aprender o traçado das letras, a correspondência de cada letra com cada som, além de associar o que está escrito ao seu signo.

Vygotsky (2008) afirma que a escrita é um símbolo de segunda ordem, por que exige um conhecimento de outros símbolos, os de primeira ordem, para terem sentido. A fala, por exemplo, seria um símbolo de primeira ordem e a escrita seria a tradução desta fala e, portanto, de segunda ordem. Para a criança apropriar-se dos signos de segunda ordem ela utiliza a brincadeira, dentro dela a criança utiliza objetos que já conhece como, por exemplo, um pente, e o usa como microfone na brincadeira. É essa atribuição de função a um objeto que ela já conhece o significado que é chamado de signo de segunda ordem. Com isso a criança amplia seu vocabulário e a compreensão dos signos de segunda ordem, que será muito importante ao trabalhar a escrita dentro e fora da sala de aula.

Para prosseguir acerca do desenvolvimento da língua escrita da criança é importante ressaltar que ao adquirir a língua escrita a criança passa pelo processo de alfabetização que segundo Soares (2003) “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Já o letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.” (SOARES 2003).

Ferreiro e Teberosky (2008) incrementam ainda ao definir fases para acompanhar a alfabetização das crianças de acordo com o desenvolvimento cognitivo definido por Piaget (1986). São quatro fases: pré-silábica, localizada onde a criança não

consegue relacionar a fala e a escrita e ela escreve para si, apenas ela compreende o que escreveu. A segunda fase é chamada de intermediário silábico, que é aonde a criança começa a ter consciência da relação entre fala e escrita. A terceira fase é a hipótese silábica, onde a criança começa a dar valor sonoro às letras. E na quarta e última fase, chamada de silábico alfabética, a criança já combina vogais e consoantes, procurando combinar sons, mas sua escrita ainda não é sociável.

Para Piaget (1986) a fase pré-silábica corresponde à fase pré-operatória, onde a criança desenvolve a linguagem oral e começa a tentar imitar a escrita que vê. A segunda fase corresponde à fase operatório concreto, onde ela raciocina de forma lógica e diferencia o imaginário do real. Ao associar as fases de Piaget (1986) e Ferreiro e Teberosky (2008), podemos perceber que o nível de maturidade que a criança se encontra corresponde a um nível de escrita, onde se encaixa.

1.2. A experiência escolar

1.2.1. Relação com a leitura e a escrita na escola

A Lei No. 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, alterou a idade de ingresso no Ensino Fundamental, que antes era de sete anos, para seis anos. O ensino Fundamental tem duração de nove anos e é gratuito na rede ensino pública. A LDB afirma que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante ao (Art 32 inciso I) “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. A escola tem a opção também de organizar as turmas dentro da escola entre anos ou ciclos.

O primeiro ano do ensino fundamental é também a primeira etapa das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (Parecer nº 212/2006) – BIA. O BIA foi aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal com o intuito de alfabetizar e letrar melhor e com qualidade. Assim, o BIA visa que a organização da escola passe a ser em ciclos e com progressão continuada, onde a criança não reprova; apenas no final do terceiro ciclo do BIA é que acontece retenção da criança. Os ciclos são organizados com o auxílio de um coordenador e professores, que juntos planejam e criam atividades ao longo dos três anos que o BIA propõe trabalhar a língua portuguesa.

Outro documento muito importante que trata do conteúdo e das formas de ensino de muitos conteúdos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 70). Este estabelece que “O primeiro ciclo deve favorecer o aprofundamento e a ampliação

dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e oferecer condições de desenvolverem cada vez mais sua autonomia.” Contudo, muitas vezes o professor foca todo o seu trabalho com o aluno para construir a linguagem escrita. As crianças não compreendem o texto por completo, ou o que se deve conter no mesmo, por que elas só aprendem o traçado das letras e os sons que cada uma representa.

Entre os objetivos para a alfabetização no primeiro ano, localizado dentro do primeiro ciclo, destacamos: a prática da leitura e contato com textos diversos; escrita de textos, mesmo que o aluno não tenha sido alfabetizado; compreensão do assunto revelado no texto; entre outros. Para melhor organizar, os PCN's dividem os conteúdos do primeiro ciclo (1º e 2º anos) como: língua oral, língua escrita, prática de produção de texto e análise e reflexão sobre a língua. E em todos, eles procuram articular o contexto da criança e as vivências e conhecimentos que a escola pede dela.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais contam a explicação de que a parte mecânica da escrita tem que ser introduzida aos poucos com os alunos, dentro do texto, e sugere ainda que a criança dite os textos para que se aproprie do mesmo, e a partir daí passe a compreender melhor a linguagem escrita. Com relação à leitura, há o aprendizado do manuseio dos livros, a compreensão da sequência de uma história, a escuta de textos lidos pelo professor, socialização de leituras feitas, entre outros. Assim a criança compreende a importância da leitura no seu dia a dia. A leitura então é apropriada pela criança, que torna a leitura algo prazeroso.

Muitas vezes isso não ocorre dentro de sala de aula. Os alunos tendem a trabalhar apenas a parte mecânica da língua escrita, sem se apropriar do seu conteúdo ou compreender sua importância e como este influencia sua vida. Assim, mesmo sendo falante nativo da língua, ela não compreende suas funções ou o porquê da existência da escrita.

Cagliari (1992) afirma que “tudo que ela [a criança] conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento da sua realidade”. Isso ocorre por que mesmo partindo de algo que a criança possui, nada do que ela leva permanece no contexto inicial. A criança passa a ter que regular sua forma de falar, de vestir, de agir, e isso causa na criança, que agora passa a ser um aluno, uma percepção completamente diferente do que vive, do que é certo ou errado, e muitas vezes vão ficando à margem dentro de sala de aula e são taxados de ‘maus alunos’.

Franchi (2005) afirma ainda que quanto mais distante a escola está do aluno, e não empreende uma relação comunicativa efetiva, maiores são as chances de a escola produzir os que se denominam ‘maus alunos’. Isso não significa a falta de potencial para aprendizagem, e, sim, a distância entre o ensino e a dinâmica da aprendizagem do aluno (COLL; SOLÉ, 2004). Isso ocorre de tal forma que apenas alguns se adaptam. Os que não se “adaptam” perdem, então, a confiança como falante da língua e o comprometimento com o seu contexto de aprendizagem.

1.2.2. Práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna

O aluno que chega à escolarização formal já tem um conhecimento tácito do funcionamento da língua e, em geral, é capaz de se comunicar com eficiência nas demandas do seu contexto de criação. Entretanto, o uso da língua na escola, especialmente a escrita, apresenta muitas variações do ambiente linguístico familiar do aluno. A predominância da norma padrão da escrita exige habilidades de compreensão e síntese para as quais nem sempre o aluno está preparado. Acreditamos que a língua proporciona um leque de opções de conhecimento para qualquer falante, mas que muitas vezes não é explorado dentro de sala. Como abordar essa transição e como ensinar a língua para crianças dessa idade? Para Cagliari (1992),

o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (Cagliari, 1992, p. 28)

Para que o professor tenha um ensino de qualidade dentro de sala de aula é importante que compreenda o contexto do aluno. Para Souza (2004) apud Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “... uma prática social orientada para objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...”. Mesmo sendo regulamentada por legislação específica, o professor de escola pública tem autonomia para conduzir da forma mais criativa e efetiva possível suas práticas pedagógicas de forma a promover uma apropriação efetiva da língua e seu uso no contexto escolar e do estudo acadêmico. Isso cria diversas possibilidades de ensino dentro da sala de aula. Contudo, as práticas pedagógicas acabam voltadas apenas para a alfabetização, ou seja, é o conjunto de atividades

mecânicas que a criança desenvolve junto com a coordenação motora fina para aprender o traçado das letras e seus sons.

Cagliari (1992) critica a forma como a escola ensina, pois está sempre distante da realidade dos alunos, e ensina os alunos a responderem um determinado tipo de pergunta, ao invés de levar o aluno a pensar conceitos, a debater e pensar criticamente. Para ele a escola “não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam” (1992, p. 21).

Quando nos referimos à escrita da língua materna dentro de sala de aula - a alfabetização - observamos que o contexto da criança muitas vezes é negligenciado em troca do dialeto padrão da língua. A criança é repreendida pela forma que fala e se expressa e isso leva a criança a se retrair e passar a ver a escola como um local de repressão e distante da sua realidade. Franchi afirma que esse tipo de repressão afeta a criança principalmente na sua área social.

A alfabetização não é, pois, um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considera-la nesse quando em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. (FRANCHI, 1995. p. 22)

Um dos objetivos da escrita é a transmissão de conhecimentos decodificados pela leitura, no contexto da leitura a criança é uma falante da língua, mas ainda não consegue interpretar o que está escrito no papel, ou seja, ler. É importante que a dimensão da leitura seja bem trabalhada, pois socialmente é muito valorizada, inclusive como recurso para se adquirir cultura e acesso a outras línguas.

A leitura que temos em sala, principalmente nesse começo e ambientação da criança, é uma leitura sintagmática, onde a criança acompanha palavra por palavra do texto e no final compreende sua mensagem. Entretanto a leitura deve ter um significado mais amplo, ela deve ser uma leitura paradigmática, aquela leitura que a criança compreende a mensagem que o texto quer passar e associa o tema com suas vivências.

1.2.3. Pesquisas que tratam do assunto

Pesquisas sobre o processo de alfabetização há muitas, mas as que tratam especialmente da passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) aos seis anos ainda estão em emergência e são insipientes. Teixeira (2008) realizou um estudo nesse contexto de transição enfocando o olhar da criança sobre o seu próprio processo. Tal pesquisa fundamenta-se em autores oriundos da abordagem histórico-cultural e realiza um estudo de caráter etnográfico, conduzindo uma análise microgenética da enunciação discursiva da linguagem. Os procedimentos empíricos contaram com uma análise documental de desenhos realizados por crianças do segundo período da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas no Rio de Janeiro. Realizou também entrevistas, grupo focal e observações dentro e fora de sala de aula. Entre os resultados, destacou a motivação intensa para aprender da criança que ingressa no Ensino Fundamental. A relação com o professor, entre os alunos e com o espaço físico da instituição.

Com relação ao ensino fundamental de nove anos temos o artigo de Alencar, Bacaro e Macedo (2010) que observa a frequência de atividades lúdicas no planejamento do professor regente do primeiro ano no sistema de nove anos. A pesquisa envolve análise de planejamentos de dois professores da rede municipal do estado de Paraná. O estudo procura ressaltar a importância do lúdico como proposta pedagógica para o desenvolvimento dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental que estão em processo de alfabetização. Ressalta também que a falta de capacitação dos professores é um dos maiores empecilhos para utilização do lúdico em sala e para o ensino de nove anos.

Lopes e Reyes (2009) demonstram em seu artigo “Avaliando a aprendizagem da língua materna em crianças do primeiro ano do ensino fundamental: uma prática em comunidades de aprendizagem” como a avaliação pode modificar o contexto social do aluno. O trabalho tem o objetivo de socializar as discussões que ocorrem em três escolas da cidade de São Carlos –SP. O projeto que o artigo foi embasado tem por objetivo a transformação social e cultural da escola e de seu entorno e visa a máxima aprendizagem e a convivência respeitosa entre todos. A parte da pesquisa retratada no artigo envolve instrumentos avaliativos coletivamente construídos com os professores e pesquisadores participantes, essas avaliações contemplavam o processo de apropriação

do sistema da leitura e da escrita. Assim as pesquisadoras observaram como ocorreu o processo de apropriação da língua materna e construiu indicadores quantitativos e qualitativos sobre a aprendizagem das crianças. Com os resultados obtidos foi possível um replanejamento das ações das professoras e da comunidade escolar e um aumento na possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Após pesquisar literatura na área de alfabetização, temos os artigos de grandes autores como Emília Ferreiro. Temos também alguns casos dos autores falando da alfabetização dentro do seu município, ou uma nova prática pedagógica para os professores. Nos casos acima citados há a o foco na transição da EI para o EF na nova lei que aumenta para nove anos o EF. O outro trata do lúdico no primeiro ano, mas visando o planejamento dos professores. O último exemplo que trouxe fala da aprendizagem da língua materna, mas do ponto de vista da avaliação para transformar o meio.

Diante dessas e outras pesquisas consultadas, observamos que nenhuma considera o ponto de vista de crianças do primeiro ano. Nesse sentido, sentimos a necessidade de dar voz a quem deve participar ativamente do processo de aprendizagem da língua materna, pois é a base sobre a qual se ergue a escolarização e toda a cultural da sociedade. No próximo capítulo veremos como se desenvolveu a pesquisa para alcançar a visão da criança acerca da aprendizagem da língua materna.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Para realizar a parte empírica do presente trabalho foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa não procura mensurar, medir o que é obtido, tão pouco analisa estatisticamente os resultados do trabalho. Mas, busca compreender a perspectiva dos participantes dentro do contexto e situação estudados, procurando partir daí para situar a interpretação dos fenômenos estudados. Normalmente esse tipo de pesquisa requer que o pesquisador esteja sempre em contato direto ou intervindo com a situação ou objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa possui caráter mais exploratório, descritivo, indutivo e envolve técnicas como análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, *Focus Group*, teste de associação de palavras, entre outros (GODOY, 1995, p. 62).

Para trabalhar melhor com o nosso público alvo, que são crianças do primeiro ano do ensino fundamental, optamos por utilizar o grupo focal (GF). Esse tipo de ferramenta consiste em reunir um grupo por algum critério definido pelo tema da pesquisa. Nele segue-se um roteiro aonde os participantes vão conversando entre si e respondendo algumas questões. Com isso, as respostas de um influenciam os outros e o pesquisador obtém uma riqueza maior de conteúdo para análise, uma visão do contexto do aluno e de algumas vivências.

Para utilizar o grupo focal dentro de uma pesquisa, é necessário alguns cuidados. Por exemplo, os alunos devem estar à vontade para falar do assunto com seus colegas, por isso foram selecionados alunos da mesma turma e da mesma faixa etária; como são pequenos, muitas vezes eles fogem do assunto que está sendo pesquisado e cabe ao pesquisador mediar para obter os dados da pesquisa. Assim o pesquisador é o mediador da discussão, pois fica mais fácil trabalhar com os alunos, se optasse por um papel indireto, muitas vezes não obteria resposta dos mesmos.

A pesquisa em sala com o grupo focal possui ótimo retorno em termos de qualidade de conteúdo para análise, contudo contem certos obstáculos. Precisa da autorização dos participantes, como no caso desta pesquisa são crianças, são os pais

que autorizam, da compreensão da equipe escolar, pois a atividade muitas vezes quebra a rotina da sala de aula que fica mais agitada.

Para aprofundar mais no tema, foram realizadas também entrevistas qualitativas com os alunos. Perguntando acerca das vivências dentro da língua materna na sala de aula, sobre a importância da mesma na sua vida, atividades dentro e fora de sala de aula, entre outros. Foi muito interessante observar a visão das crianças do seu trajeto escolar e da língua materna.

É muito interessante abordar um tema tão importante dentro da sociedade, pelos olhos das crianças que estão aprendendo o mesmo no momento. Ao ler sobre esse assunto, temos sempre a visão do adulto que já passou pelo processo de letramento, mas não a visão da criança que é um falante fluente da língua e está começando sua transição para a escrita, tão valorizada na nossa sociedade atual.

Uma pesquisa que envolve a sala de aula é muito importante para a educação, pois é um campo que ainda tem muito da didática tradicional, que acaba por excluir os alunos que não conseguem se adaptar a essa metodologia. Por isso, as pesquisas empíricas são tão necessárias, para auxiliar o professor a modificar sua prática e, por consequência, o ensino dos alunos.

2.1. Objetivos

2.1.1. Geral

Compreender os aspectos do ensino aprendizagem da língua materna no primeiro ano do contexto escolarização formal através da perspectiva da criança e dos professores.

2.1.2. Específicos

- Identificar aspectos relevantes da aprendizagem da língua materna pela criança, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno.
- Analisar a relação entre fala e escrita nas vivências da criança, compreendendo assim as vivências escolares e exteriores ao ambiente escolar.
- Caracterizar práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna no primeiro ano, o que mais gostam de fazer e quais atividades costumam realizar em sala de aula.

- Refletir sobre o papel da experiência escolar, participação ativa da criança e as situações sócio-afetivas vivenciadas, no desenvolvimento da criança potencializado pela aprendizagem da língua materna.

2.2. Contexto da pesquisa

Para compreender melhor o contexto em que cada criança se encontra, realizamos um mapeamento institucional para cada escola, afim de que o leitor possa compreender melhor o aluno que estamos realizando a pesquisa.

O mapeamento institucional é um estudo mais profundo da instituição escolar em que será feita a observação. Nele podemos perceber a prática e a teoria se encontrando na dinâmica do dia a dia, percebendo assim o que ocorre, os principais problemas, causas e o ensinar com suas dificuldades e acertos.

2.2.1. Escola A

A escola A, localizada no Plano Piloto, atende ao público das quadras ao redor e dos filhos dos trabalhadores da região, que costumam morar nas cidades satélites. Atende crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos matutino, de 7h e 30min. às 12h e 30min. e vespertino, de 13h às 18h.

A escola por dentro é bem dividida, possui um amplo pátio e as salas de aula, sete ao todo, se encontram nas laterais do mesmo. Ao entrar na escola encontramos a biblioteca Monteiro Lobato e a esquerda a secretaria, assim como a direção, sala de materiais e sala dos professores. Ao fundo do pátio temos o Serviço de Orientação Educacional (SOE), a sala de informática e a sala de recursos.

Do lado externo seu espaço foi muito bem aproveitado após a reforma, e a escola possui quatro mini quadras de esporte na lateral esquerda (duas de futebol, uma de vôlei e uma de basquete). Na frente da escola, ainda dentro da mesma, há um parque infantil com brinquedos para as crianças se divertirem e mais adiante um espirobol, tudo em ótimo estado e bem colorido. Do lado direito há um espaço bem organizado para o projeto de horta ser feito junto das crianças.

A escola tem um total de 280 alunos, divididos em 16 turmas nos dois turnos, sendo duas classes especiais para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Uma delas contendo um aluno com transtorno de conduta, e outra com três

alunos com deficiência intelectual. Ela utiliza também a integração inversa, onde o objetivo é que o aluno com necessidades especiais seja o centro da turma que é trabalhada de forma a melhorar o crescimento de todos os envolvidos com ênfase neste aluno.

A escola recebe também alunos que frequentam a Casa de Ismael (CASEL). Essa é uma instituição voltada para atender crianças, adolescentes e famílias que se encontram em situações de risco e vulnerabilidade social. Devido à infraestrutura, organização e competência da equipe docente a Escola A está apta a atender esse público que necessita de atenção especial.

Ela é muito bem organizada e o corpo docente é formado por 16 professores, uma diretora, uma vice-diretora, um apoio à direção, um orientador educacional, um chefe de secretaria, uma coordenadora pedagógica, dois agentes de portaria, duas merendeiras, quatro agentes de conservação e limpeza, três vigias e 16 professores. Todos os professores e membros da diretoria possuem graduação e alguns possuem especializações. Os agentes de conservação e limpeza, as merendeiras e os vigias são, em sua maioria, novos na escola e terceirizados, e a diretora ainda não teve tempo de conversar com eles, mas diz existir incentivo para prosseguirem com os estudos.

A integração da comunidade com a escola é boa. A escola conta com a participação das famílias e comunidade local em seus eventos e já realizou uma pesquisa mais profunda com a participação da comunidade, para traçar o perfil dos alunos. Realiza também o projeto do governo 'Ginástica nas Quadras' que possui grande participação da comunidade.

A direção é comprometida e consegue a participação da comunidade, mesmo quando moram longe, principalmente na comunicação via aluno e pela presença das famílias nas reuniões. Antes, a diretora relatou, a escola era de Gestão Compartilhada conforme a lei 4.036 de 2007, que consistia escolha do diretor e vice diretor de acordo com critérios técnicos e com a participação da comunidade através de eleições. A Gestão Compartilhada tem como objetivo a eficiência na execução de políticas de educação, assegurando qualidade, com a participação da comunidade escolar. Com a mudança para Gestão Democrática, descentraliza o poder do diretor e do vice e passa o poder para todos os envolvidos na educação. É uma construção coletiva que se realiza através do Conselho Escolar e do Projeto Político Pedagógico.

A escola também está aberta em busca de parcerias de fora com o apoio da comunidade, um exemplo disso é o projeto de filosofia, que é inovador e leva professores e alunos a aprenderem filosofia debatendo questões e valores atuais dentro do contexto dos alunos. Segundo a diretora, todo início de ano ela reúne professores, técnicos e comunidade para que juntos façam as modificações necessárias ao Projeto Político Pedagógico, seja acrescentando projetos ou atualizando conceitos.

Outro ponto questionado, foi quanto ao conselho de classe, que ela afirmou ser realizado a cada final de bimestre junto com os professores e os demais funcionários. A coordenação pedagógica é semanal e é onde ocorre o planejamento das aulas. Participam dela a direção, a coordenadora pedagógica e os professores que lecionam no mesmo ano e se reúnem quando suas turmas estão na escola parque. Contam com a disposição de materiais para confecção de atividades, livros, e espaço físico.

A escola tem também muitos projetos, tanto para os alunos quanto para a comunidade. Dentre eles, para os alunos, destacamos o projeto de filosofia, que é novo; as festas comemorativas como festa junina, festa da família, entre outros; a horta; a sacola literária, elaborada para auxiliar o aluno na compreensão de textos e como estímulo para a leitura dos alunos. Para a comunidade destacamos os projetos de ginástica na quadra, que atrai famílias para realizar atividades físicas após o trabalho.

A professora Elen caracteriza sua turma, na qual foi realizada a pesquisa, como agitada, porém, entusiasmada. Tem alunos com especificidades de caráter social e familiar que, segundo ela, interferem bastante na dinâmica em sala de aula. Tem, também, dois alunos com TDAH e um aluno com TDAH e DPAC, o que exige uma maior atenção da parte dela.

A professora organiza a turma em duplas, mas deixa livre caso os alunos queiram juntar com outros colegas dependendo da atividade do dia. A sala é decorada com dois tipos de alfabeto e têm um mural que é dividido com a turma da manhã, onde as professoras colocam os trabalhos e auxiliam os alunos a perceberem seu próprio crescimento.

2.2.2. Escola B

A escola atende crianças do Plano Piloto e das cidades do entorno. Nos horários Matutino de 7h e 30 min. às 12h 30 min.; e vespertino de 13h às 18h. O público alvo são crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ela possui um amplo pátio e como

o modelo de escolas públicas do Distrito Federal, há jardins para os alunos, bebedouros, salas, banheiros e com o chão decorado com jogos como o caracol e amarelinha.

A escola possui 296 alunos no total divididos em 18 turmas, nove turmas pela manhã e nove turmas à tarde. Das nove turmas da tarde, uma é de classe especial, que atende a duas crianças com transtorno global. São 10 salas amplas e decoradas com os trabalhos dos alunos, uma biblioteca equipada e bem organizada, seis salas de apoio administrativo, uma cozinha, quatro banheiros e um depósito.

Há uma sala de recursos ampla e muito bem equipada com materiais para fisioterapia, computadores, entre outros recursos. A professora da sala de recursos atende alunos no contra turno por duas horas semanais em caráter complementar. Atende, nesse horário, alunos com deficiência física, intelectual, múltipla associada, transtorno global do desenvolvimento, entre outros.

Ao todo, a escola tem 18 professores e todos possuem pós-graduação. Dois coordenadores graduados, uma diretora e uma vice diretora com especialização, quatro pessoas para a área administrativa da escola e cinco auxiliar de serviços gerais todos com ensino médio completo. Alguns servidores participam ainda de cursos oferecidos no contra turno na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação).

A escola possui uma integração muito boa com a comunidade, que sempre comparece a festas e reuniões, e participa tanto nos projetos realizados com a escola junto dos alunos, quanto nos projetos direcionados para a comunidade. A escola já foi reformada junto dessa parceria.

Há também uma sala de artes visuais que é um projeto da Secretaria de Educação e é voltada para o atendimento de alunos com altas habilidades de todo o Distrito Federal. A sala recebe alunos de outras escolas, inclusive particulares, é referência no país e já existe a mais de cinco anos. Para que o aluno participe é obrigatório ter laudo médico.

A escola possui gestão democrática e conta com ampla participação da comunidade local. Nos conselhos escolares há os representantes da comunidade, dos servidores, os professores e a direção. É nele que são definidos os objetivos e os fins do Plano Político Pedagógico (PPP), que também passou por modificações para se adaptar melhor à escola e aos objetivos da comunidade. Assim, juntos eles tomam decisões para modificar o PPP. Sempre no começo do ano as modificações são feitas e ao longo do ano há a observação dos efeitos positivos e negativos. O conselho de classe é por bimestre e tem a presença do orientador, direção, coordenação e professores.

O planejamento é realizado toda quarta-feira para retirar dúvidas e debater temas junto da equipe da secretaria de séries iniciais que a regional disponibiliza para dar apoio aos professores. Os professores também se reúnem para combinar atividades e auxiliar uns aos outros durante o dia de escola para as suas turmas.

A escola possui diversos projetos acadêmicos para os alunos, como festas em datas comemorativas, projeto para leitura de livros, boa convivência, feira cultural. Há também projetos voltados para a comunidade como dança do ventre e aulas de capoeira.

Dentro de sala de aula da Escola B temos a professora regente Ana, que tem 38 anos de idade e 15 anos em sala de aula. Graduada em Pedagogia e com Pós em psicopedagogia. Ela possui uma turma agitada em fase de adaptação para o primeiro ano, mas não possui nenhum caso de educando com necessidades educacionais especiais. A sala é muito ampla e os alunos são organizados em duplas, que a professora define após avaliar em que nível de escrita o aluno se encontra. Por ser ampla, a sala possui armários e um local maior para fazer uma roda para leitura de livros e debates dos mesmos. Há também dois murais onde os alunos expõem seus trabalhos, juntos com os trabalhos dos alunos dos outros turnos.

2.3. Participantes

Para atingir os objetivos propostos, tornou-se imprescindível incluir a perspectiva dos alunos nos procedimentos empíricos. Foram organizados grupos focais e entrevistas individuais com os alunos. Com as professoras regentes, foi aplicado um questionário semiestruturado com questões abertas. Foram selecionadas duas escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental localizadas em Brasília, Distrito Federal. Participaram cinco alunos na escola B e seis alunos na escola A, todos com seis anos de idade do primeiro ano de cada escola e as respectivas professoras regentes de sala de aula.

Quadro 1 – Participantes do estudo empírico

	Participante	Procedimento
Escola A	Professora Elen	Questionário semiestruturado
	Alex	GF e entrevista individual
	Maria	Entrevista individual com atividade do GF
	Paulo	GF e entrevista individual
	Viviane	GF e entrevista individual
	Júlio	Grupo Focal
	Diogo	Grupo Focal
Escola B	Professora Ana	Questionário semiestruturado
	Erick	GF e entrevista individual
	Alice	GF e entrevista individual
	João	GF e entrevista individual
	Yago	GF e entrevista individual
	Flávio	GF e entrevista individual

Na escola A, a professora Elen têm 49 anos e 24 anos de carreira docente. É natural do estado de Tocantins, mas mudou-se ainda criança para Brasília. Fez escola normal no ensino médio e graduou-se em geografia em 1998. Sua sala possui alunos com necessidades educacionais especiais e alunos com contexto familiar vulnerável. Os alunos que participaram da pesquisa são:

- Alex mostrou-se um aluno muito agitado em sala de aula, levanta-se muito em sala de aula, cutuca os colegas, o que às vezes causa atritos, demandando atenção imediata da professora. É uma criança alegre e envolvente, demonstra liderança, especialmente entre os meninos, coordena brincadeiras e foi o primeiro aluno da sala com quem a pesquisadora interagiu. Às vezes, bate nos colegas. A professora contou que ele tem um contexto familiar vulnerável, porque sua mãe usa drogas e o pai está preso.
- Maria é uma aluna muito calada dentro de sala de aula, mas possui boa relação com os colegas da sala. Segundo a professora, apresenta ótimo rendimento dentro de sala, inclusive ajudando colegas com dificuldades. É determinada acerca do que quer e possui suas convicções e valores muito bem definidos.
- Paulo é um aluno muito carismático e muito seguro com relação ao que sabe. Identifica bem sua trajetória escolar e é muito sociável. Segundo a professora ele acompanha Alex em alguns dos atritos que ocorrem em sala de aula. Não costuma bater nos colegas, mas não para dentro de sala, sempre levantando para conversar com os outros colegas.

- Viviane é uma aluna muito alegre, que contagia os outros colegas, é uma aluna muito cativante e agitada. Ela aprende rápido e possui muitos amigos na sala. Ela costuma levantar muito e andar pela sala, mas não costuma causar atritos e os desentendimentos que ocorrem é capaz de lidar.
- Júlio, segundo a professora, é um aluno muito cativante, que está na frente em relação ao restante da turma, ele já sabe ler e escrever coisas simples. Possui muita autonomia e auxilia os colegas dentro de sala. Ele é mais quieto, mas não se isola na turma, bem humorado conversa com todos os colegas. Ele não participou das entrevistas individuais por que não compareceu no segundo dia.
- Diogo é um aluno mais reservado, segundo a professora ele também tem um bom nível de leitura e escrita. Por ser mais reservado tem alguns amigos em sala, mas não se afasta dos outros colegas. Ele não participou das entrevistas individuais por que não compareceu no segundo dia.

Na escola B, foram cinco crianças que participaram tanto do grupo focal como das entrevistas individuais. A professora Ana tem 38 anos e 15 anos de docência. É natural de Goiânia, mas mudou-se para Brasília. É graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Goiânia em 1997 e fez pós em Psicopedagogia na Universidade Castelo Branco. Sua turma, segundo ela, é agitada e está em fase de adaptação ao primeiro ano.

- Erick é um aluno muito agitado e muito cativante, ele lidera as brincadeiras dos meninos e é sociável com as meninas, em sala costuma não parar sentado. Gosta de levantar e conversar com os colegas que estão longe dele. Adora conversar sobre tudo e puxa assunto sobre tudo também. A professora afirma que ele é muito esperto, mas ainda tem dificuldade em perceber os sons das sílabas e formar algumas palavras. Há algumas reclamações do seu comportamento, por vezes agressivo, principalmente no recreio.
- Alice é alegre, falante e determinada. Durante o grupo focal se juntava com Erick para debater os assuntos e, junto com ele, faziam as perguntas mais elaboradas. Ela é líder dentro de sala e influencia as outras meninas nas brincadeiras e na relação com os colegas. É uma aluna que a professora considera com bom rendimento, ela é muito organizada e consegue ler e escrever o que professora solicita nas atividades, sozinha.

- João é um aluno mais reservado, mas possui boa interação com os outros colegas da turma. Segundo a professora é um aluno esforçado que ainda tem muita dificuldade no traçado das letras e na firmeza ao desenhar. Durante o grupo focal ele relata ter pressa de virar adolescente igual ao irmão.
- Yago é um aluno muito falante e muito sociável, tanto que a professora afirma chamar muito sua atenção em sala, pois está sempre conversando. Ele tem um pouco de dificuldade de diferenciar algumas letras, mas é dedicado e capricha.
- Flávio é um aluno muito reservado, que fala pouco, mas é muito responsável. Tem amigos na sala, mas não costuma falar com todos da sala. Ele tem um pouco de dificuldade de reconhecer algumas letras, e parece não gostar muito das atividades escolares.

2.4. Instrumentos utilizados

Para cada etapa dos procedimentos empíricos foi desenhado um instrumento de pesquisa específico. A atividade de grupo focal foi planejada mediante a elaboração de um roteiro (Apêndice 1, p. 66). Com base nos objetivos específicos, envolveu os seguintes momentos: iniciou com a realização da leitura do texto adaptado (Apêndice 2, p. 67) dos primeiros capítulos do livro “Emília no país da gramática” (LOBATO, 1934).

Em seguida, o roteiro previu o relato da história pelos alunos seguido da realização de uma ilustração. Os alunos então socializaram a história utilizando o relato e responderam algumas perguntas direcionadas ao grupo todo. Por fim eles escolheram uma palavra que representasse o que achou da atividade ou uma palavra que signifique algo importante para ela.

A entrevista individual foi realizada no dia seguinte na biblioteca das escolas, apenas com a pesquisadora e o aluno entrevistado. A entrevista individual seguiu outro roteiro (Apêndice 3, p. 71), elaborado de acordo com os objetivos específicos almejando explorar a visão das crianças acerca do próprio processo de aprendizagem e da importância da língua materna. O roteiro começou com a apresentação da pesquisadora, simulando um telejornal para deixar os alunos mais a vontade, em seguida as perguntas, algumas sendo mais profundas, devido à abertura do aluno e, por fim, a despedida ainda em forma de telejornal.

Como último instrumento da pesquisa, um questionário com as professoras regentes dos alunos entrevistados (Apêndice 4, p. 72). Foram ao todo 27 questões

distribuídas entre o cabeçalho com informações gerais, um bloco de perguntas acerca da turma do primeiro ano e por último um bloco de perguntas direcionado para a língua materna.

2.5. Procedimentos

As escolas em que foram realizadas as pesquisas já eram previamente conhecidas pela pesquisadora, por terem sido local da realização do estágio supervisionado obrigatório, denominado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília de Projeto 4. Foi entregue uma carta de apresentação de pesquisa, devidamente autorizada e encaminhada pela Regional de Ensino às duas escolas. Os demais procedimentos de pesquisa foram definidos pelos horários que as professoras disponibilizaram para o grupo focal e a entrevista.

Em ambas as escolas, a escolha das turmas foi intermediada pela diretora da instituição e se deu por disponibilidade de horário e aceitação da professora. A escolha das crianças foi feita pelas professoras de turma. Os procedimentos empíricos com os alunos foram devidamente autorizados pelas famílias mediante firma do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 5, p. 73), assim como os questionários pelas professoras (Apêndice 6, p. 74).

Para o grupo focal, um dos critérios dos alunos selecionados foi fazer parte do primeiro ano do ensino fundamental e ter seis anos de idade. Portanto, houve uma diversidade quanto ao nível de aprendizagem entre os alunos, pois esse não foi um critério de seleção.

Para começar com o grupo focal explicamos um pouco do que se tratava a pesquisa. Iniciamos com a leitura de uma adaptação da história do Monteiro Lobato (1934) em que narra a visita da turma do Sítio do Pica Pau Amarelo ao País da Gramática. Ele começa narrando os ensinamentos de dona Benta para que Pedrinho aprendesse a gramática. Ao observar as aulas de Dona Benta, Emília tem a ideia de junto do renomado gramático Quindim, visitar o País da Gramática. Assim, todos eles exploram o país e suas cidades compreendendo melhor a nossa língua, sua formação, seus sons e a diferença da nossa língua para outras.

O autor apresenta diversas associações da língua portuguesa, sua estrutura e seus usos no cotidiano, com a geografia de uma cidade. Por exemplo, quem mora no centro são as palavras mais utilizadas pela língua, e quem mora nos subúrbios ao redor da

cidade são as palavras menos utilizadas. A narrativa leva o leitor a se aventurar na envolvente trama, sem deixar de atribuir conceitos e nomenclaturas próprios da gramática.

A atividade de ilustração acerca da história permitiu ao aluno escolher e construir sua visão sobre o texto. As perguntas do questionário foram elaboradas de forma que os alunos não se sentissem intimidados. Foram perguntas próximas ao texto, cujo objetivo inicial foi explorar a compreensão, como: o conceito de cidade e a relação com as palavras; a importância da fala e da escrita; a relação da cidade vista no texto e o contexto em que vivem entre outras.

Na entrevista individual, as perguntas foram separadas em blocos: o primeiro acerca da atividade do grupo focal; o segundo sobre as atividades de escrita dentro e fora da escola; o terceiro a importância de ler e escrever e as mudanças que o processo acarreta; e o quarto, e último, sobre a trajetória escolar dos alunos, do jardim de infância ao segundo ano. Para manter a ludicidade e minimizar o possível desconforto, a entrevista foi realizada no estilo de um telejornal. Para auxiliar, dependendo da resposta do aluno, eu refazia a pergunta de outra forma, ou procurava outros pontos na resposta para aprofundar a pergunta.

Os questionários dos professores foram entregues em mãos e eles ficaram com os mesmos durante uma semana. Os questionários foram organizados em três blocos: o primeiro bloco contou com perguntas de ordem pessoal, como: tempo de profissão, formação, tempo no serviço público entre outros. O segundo bloco, com perguntas acerca da turma de primeiro ano: principais características dos alunos que frequentam o primeiro ano, conteúdos que é importante eles aprenderem e quais os principais desafios da turma atual. No terceiro bloco há questões acerca da importância da língua materna, relações entre fala e escrita dentro e fora da sala de aula, atividades que consideram efetivas, características do desenvolvimento da turma até agora e por fim os ganhos que a língua materna proporciona aos alunos de primeiro ano na visão dos professores.

A metodologia escolhida para se alcançar os objetivos propostos através da presente pesquisa se preocupou em dar visibilidade às diferentes perspectivas e trajetórias de aprendizagem da língua materna entre os atores do processo de educação. O capítulo seguinte apresenta os resultados construídos por meio de seus instrumentos e procedimentos com intuito de aprofundar a discussão com base na análise teórica, evidenciando o percurso para chegar até os objetivos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E ANÁLISE

A pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes do Plano Piloto com alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Elas foram escolhidas pelas professoras regentes para participarem da pesquisa e foram selecionadas e autorizadas pelos pais. Foram seis alunos da escola A e cinco alunos da escola B. Os alunos possuem seis anos de idade e todos passaram pelo jardim de infância antes de ingressarem no primeiro ano.

A partir de 1996, o Ensino Fundamental passou por uma reforma. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, seção III artigo 32, estabelece o ingresso no primeiro ano com seis anos, antecipando em um ano a entrada do aluno no Ensino Fundamental. A mudança tem promovido debates em toda a nação sobre a abordagem da alfabetização da criança de seis anos em um novo nível escolar. Essas questões se materializam neste capítulo ao tentar compreender a perspectiva da criança do primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna no contexto escolar e os sentidos dessa aprendizagem no seu desenvolvimento sociocultural.

A pesquisa empírica se propôs a observar como a criança percebe esse momento e como assimila os novos conteúdos da língua materna. Os resultados foram organizados na ordem dos procedimentos realizados: grupo focal e entrevistas individuais divididos entre Escola A e Escola B. Em seguida o questionário dos professores dividido em: visão do aluno de 1º ano, visão da língua materna, uso da escrita em sala de aula, uso da escrita fora da sala de aula e visão da turma atual do primeiro ano.

3.1. Grupo Focal

3.1.1 Escola A

O grupo focal foi realizado na biblioteca da escola A com seis crianças escolhidas pela professora. No começo os alunos estavam muito desconfiados acerca da atividade, então expliquei o que iríamos fazer e eles ficaram mais animados. Para contar a história “Emília no país da gramática¹” de Monteiro Lobato (1934) utilizei entonação de voz, e fiz algumas perguntas durante o texto para os alunos não se dispersarem, no entanto, alguns deles ficaram mais agitados e interrompiam a leitura para falar de

assuntos relacionados e não relacionados. Aos poucos trouxe o foco para a história e os conceitos que eles não entenderam da história do Monteiro Lobato eu reforcei durante o grupo focal.

Ao término do conto expliquei a atividade pedindo para que desenhassem o que haviam gostado mais na história. Eles foram muito receptivos e conforme foram desenhando e conversando fui fazendo algumas perguntas acerca da história, porém o retorno foi pouco, eles estavam mais interessados em outros assuntos e nos próprios desenhos. Um dos momentos de grande interesse foi ao relacionar a história e a cidade das palavras com o nome deles, nesse ponto cada um falou uma característica do nome, como acentos e letras que o compõem. Após isso solicitei para eles socializarem o que acharam da história oralmente, contudo eles ficaram tímidos e o reconto oral não aconteceu da parte dos alunos e sim devido a minha intervenção constante com perguntas e afirmações, onde eles respondiam e eu os auxiliava.

Eles compreenderam bem o conceito de cidade que o autor apresentava na história, em que as palavras importantes eram encontradas no centro da cidade e as palavras que ninguém mais lembra na periferia da cidade. Contudo, eles não chegaram a associar a ideia de centros e marginais, ou a cidade de Portugália com qualquer cidade que tenham vivido ou visitado.

Eles também estavam muito conscientes de que a escrita e a leitura eram importantes, mas dentro do grupo focal não explicaram o porquê, apenas afirmaram que era importante e ninguém deveria ficar sem aprender. Outro ponto que chamou minha atenção foi que eles tinham dificuldade de distinguir palavras em desuso, eu citei um exemplo, mas nenhum dos alunos do grupo conseguiu me dar outros. Já de neologismo eles utilizaram muitos exemplos encontrados na internet, e exemplos de outras línguas.

Ao final, pedi que avaliassem se a atividade foi legal, se mudou alguma coisa e todos afirmaram gostar da atividade, e que é importante aprender. Então escreveram o que acharam no post-it que escolheram. Nesse ponto, muitos escreveram 'legal', uns ajudando os outros soletrando a palavra para identificar seus sons e apenas alguns pediram ajuda para escrever. Após todos terminarem, voltamos para a sala de aula.

3.1.2. Escola B

O grupo focal foi realizado também na biblioteca da escola, mas de uma forma diferente da Escola A. Ao contar a história Emília no País da Gramática de Monteiro Lobato, ao invés de apenas contar a história, como na escola A, utilizei cartões desenhados por mim com os personagens do sítio do Pica-Pau Amarelo em algumas cenas da história para promover, de forma mais efetiva, a compreensão das crianças sobre o conto. Utilizei este recurso, pois após a leitura do conto na outra escola, percebi que muitos conceitos importantes e abstratos não foram bem compreendidos. Por isso resolvi utilizar os cartazes como ferramenta para que compreendessem os conceitos de pessoa-letra, de cidade, entre outros que o autor passa para seus leitores.

Entretanto, o recurso também foi motivo para desviar a atenção, pois muitas vezes os alunos falavam acerca do desenho dos personagens. Compararam se estavam parecidos com os originais, “a roupa do rinoceronte”, “o cabelo da Narizinho”, entre outros e se dispersaram da história. Novamente, por meio do diálogo procurei canalizar o foco das crianças para a história. Mesmo assim, o recurso se mostrou útil e as crianças compreenderam melhor a história.

Terminado a leitura, as crianças desenharam a parte que mais gostaram. Interagi de forma dialogada, fazendo algumas perguntas explorando a compreensão da trama em relação aos objetivos da pesquisa. Certa ocasião, Erick responde:

Pesquisadora: As palavras importantes são as que a gente escreve. São as que a gente mais lembra, porque se ficar só falando a gente esquece, não esquece? No papel a gente escreve. Se esquecer, a gente lê de novo e aprende.

Erick: É, daí ela [a palavra] nasce de novo...

Utilizando o conceito que foi explorado no livro, Erick usa a expressão “nasce de novo” para se referir ao fato de a palavra voltar a ter uso, ser necessária. É a dimensão comunicativa e útil da palavra que “mora no centro da cidade”, conforme a história.

Entre os desenhos e conversas segui fazendo algumas perguntas. Inquiri se eles estavam aprendendo a escrever junto à professora regente. Dois alunos responderam que não. Um deles explica que só copiam do quadro o que quem escreve é a professora:

Pesquisadora (P): Deixa eu perguntar... Qual ano vocês estão mesmo?

Todos: Primeiro

P: Vocês estão aprendendo a escrever?

Erick e Alice: não

P: Vocês estão aprendendo as letrinhas?

Todos: Sim

P: Então estão aprendendo a escrever... O começo não é aprender as letrinhas? Vocês estão no começo, não é?

Eduardo: a gente escreve por que a professora mostra...

Eles diferenciam escrita de cópia, considerando que a escrita envolve um processo autoral por parte deles, e que a cópia apenas reproduz o que está escrito em outro lugar, não envolvendo um processo autoral como ocorre na escrita. Também parecem ter noção do caráter construtivo da escrita.

Seguindo a mesma linha, ao perguntar da importância da língua falada, novamente os dois alunos me dão a seguinte resposta:

P.: A língua falada é importante? A gente ficar falando é importante?

Alice: não...

P.: Por que não?

Todos: Porque faz muito barulho.

Podemos observar como ocorre a troca de valores entre a fala e a escrita. No jardim de infância, a fala é muito mais utilizada pelos alunos, que quando chegam ao primeiro ano têm de aprender sobre a língua escrita. Nesse processo, desvaloriza-se a língua falada porque “faz barulho”, incomoda e não permite a concentração para realização das atividades. Percebemos o papel intimidador que o adulto tem na escola, e a prática dominante nas escolas, muito presente no discurso dos professores que pedem silêncio constantemente.

Ao perguntar se já observaram uma cidade parecida com Portugal, João afirma que já viajou pra lá. Explicou que era uma cidade parecida com Portugal, porque tinha o centro. Yago falou um pouco da cidade que nasceu, na Bahia. O conceito de cidade que o autor passa foi compreendido pelos alunos, que assimilaram o tipo de cidade descrita com cidades pelas quais passaram, diferentes de Brasília.

Ao pedir exemplos de palavras novas e velhas da nossa língua, ocorreu o mesmo que no GF da escola A. Eles me deram exemplos de outras línguas, como números em inglês e palavra utilizadas na internet. Quanto às palavras antigas alegaram não lembrar ou não conhecer.

Flávio foi um dos alunos que me chamou a atenção, por ser muito calado mesmo dentro do grupo. Mas, apresentou uma compreensão da história mais acurada que os colegas. Quando os colegas tiveram dúvida sobre o nome do personagem ou do que faziam em determinado momento, Flávio ajudava os colegas assertivamente.

Antes de passar para a avaliação da atividade, pedi para que pensassem em uma palavra muito importante para habitar o centro da cidade deles. Ajudei-os, então, a completarem a cidade com pessoas-letas. Yago foi um dos alunos que mais escreveu com meu auxílio. Ele escolheu a palavra pé de alecrim referindo-se à planta que há perto da escola da qual Alice havia comentado. Escreveu o nome do colega dele, a cidade que nasceu. Todos adoraram a ideia de escrever as pessoas-letas que habitam a cidade.

Ao final pedi para que eles escrevessem no *post-it* uma palavra que eles consideram muito importante. Yago escreveu o nome do colega Erick, Erick escreveu presente por que é algo que gosta; Alice escreveu amigo porque é importante tê-los; João escreveu adolescente porque é uma fase que ele quer chegar logo e Flávio escreveu amigo e família, mas não pediu ajuda, escreveu do jeito dele. Ao terminar a atividade pedi para me dizerem o que acharam da atividade, e todos afirmaram ter gostado e voltamos para sala lanchar e para as próximas atividades.

Durante a atividade realizada nos dois grupos focais podemos observar, no momento da narração da história, como foi efetiva a compreensão para os alunos da Escola A, quando relacionamos a história com seus nomes. Interessante observar que quando associaram seu nome ao contexto da história os alunos ressaltaram inclusive a grafia do mesmo revelando compreender as diferenças entre as palavras e até a acentuação. Já na Escola B os cartazes foram um recurso muito importante para que os alunos compreendessem melhor a história.

Quanto à avaliação da atividade, na primeira escola (escola A) perguntei aos alunos o que eles acharam da atividade e obtive como resposta ‘gostei’ e ‘legal’ e vi pouco retorno do ponto que queria. Na Escola B perguntei aos alunos oralmente o que acharam da atividade, não obtendo nenhuma resposta diferente de ‘foi legal’, entretanto pedi que no *post it* eles escrevessem uma palavra que é muito importante para eles. E obtive uma visão melhor do contexto deles e de suas preferências

Chamou a atenção a timidez que os alunos revelaram durante a narração da história. Esta pode ser considerada como falta de confiança para falar acerca de algo que exige um determinado tipo de resposta. Cagliari (1992) ressalta que a escola muitas

vezes cobra que o aluno responda apenas a um determinado tipo de pergunta e qualquer resposta fora do que a escola determinou como certo é considerado erro.

O medo de errar acaba restringindo os alunos a participarem das atividades que o professor propõe. Para Piaget (1986) o erro é construtivo e muito importante, pois ao errar o professor tem a possibilidade de compreender o pensamento do aluno e ajudá-lo a criar uma nova hipótese para o problema que enfrenta. Se o erro, no entanto, for interpretado com repressão por parte do professor o aluno acaba se retraindo e isso afeta sua relação com os outros e sua visão de si.

Importante observar a interação entre os alunos sobre a história e fatos ocorridos dentro de sala de aula. Vygotsky (1991) afirma que é através da interação entre os alunos, entre o aluno e o professor e, por fim, do aluno com o meio, que a aprendizagem se torna significativa. Assim, é importante que o professor deixe espaço para os alunos dialogarem dentro de sala de aula. Na escola B os alunos afirmam que não é importante falar, porque *'faz barulho'*, essa visão da fala atrapalha o processo de aprendizagem da escrita já que nessa fase o aluno precisa pronunciar as palavras para tentar escrevê-las. Acaba também por encurtar a participação dos alunos que ficam mais receosos de participar da aula.

3.2. Entrevistas individuais

3.2.1 Escola A

A escola A é localizada no Plano Piloto e atende os filhos dos moradores da região e os filhos dos trabalhadores locais, que é uma boa quantia da escola. A escola atende também alunos da Casa de Ismael. A escola é muito integrada à comunidade, mesmo com as famílias que moram nas cidades satélites, contudo, seu perfil de aluno possui comportamento mais agressivo e alguns com dificuldade de aprendizagem devido a uma sorte de eventos.

Ao serem perguntadas sobre a atividade realizada no GF (grupo focal) as crianças disseram ter gostado da história e principalmente da atividade de desenhar, eles ainda preferem essa forma de se expressar. Todos demonstraram estar muito animados desenhando durante o GF, ainda mais, quando ofereci lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor. Enquanto conversavam acerca de seus desenhos, sempre expressavam qual a próxima cor e o que mais comporia o seu cenário.

Ao serem questionados acerca das atividades em sala de aula foi unânime a resposta que eram muitas, principalmente de escrever. Porém, muitos não possuíam consciência do que já haviam feito, ou do que exatamente eles estavam fazendo naquele momento em sala de aula, apenas um ou outro estava mais consciente do processo de ensino de português dentro de sala de aula e dos tipos de tarefas que eram realizadas. Segue um trecho da entrevista com a aluna Viviane que reforça esse ponto:

Pesquisadora: Quais são atividades de escrever que você faz lá na sala com a professora?

Viviane: São taaaaantas que não sei quais são...

P: Ontem vocês não estavam fazendo um livrinho, não? Lá na sala?

V: Não...

P: Uma história de um burrinho eu acho...

V: Ah, a história do bode... e ... só lembro dessa parte...

P: E o que você escreve nela?

V: O título e desenha...

P: Só o título?

V: Ah o que o bode fala, o que ele vê, faz....

A aluna fica um pouco insegura ao tentar lembrar-se das atividades que a professora passa em sala de aula. No começo, ela não associou a atividade realizada em sala com o livro. Assim, para conseguir aprofundar a resposta, comecei a fazer perguntas mais específicas, assim que Viviane se lembrou da atividade demonstrou conhecer aspectos inerentes à atividade escrita, como título, desenho e ações dos personagens.

Ao perguntar se eles escreviam em casa, com a família, uma atividade diferente da que eles veem na escola, a maioria me respondeu que não fazem atividades de escrita em casa. Apenas Maria afirmou realizar atividades junto aos pais, mas não deu maiores detalhes da atividade. A maioria falou que atividade de escrita em casa só tem os deveres de casa que a professora passa e os pais ajudam. Eles afirmaram que costumam ler histórias e alguns assumiram lerem sozinhos suas histórias, como a Viviane e Paulo. Outros, não têm esse tipo de iniciativa ou estímulo em casa, como Alex.

Perguntadas sobre a importância da escrita e da leitura, todos, sem exceção, concordaram que a leitura e escrita são muito importantes, principalmente para o futuro. Explicaram que precisavam escrever porque no futuro “a gente vai ter filho, vai trabalhar, ter esposa...” (Viviane). De imediato a única consequência de se aprender a ler e escrever seria para não ficar “burro” e “ser inteligente”. É importante lembrar que

todas essas explicações são culturalmente canalizadas pelos adultos que convivem com eles, além das vivências que tiveram até então.

Interessante ressaltar também que todos eles ficavam muito felizes em admitir que conseguiam escrever e ler um pouco. Alguns admitiram conseguir ler algumas histórias, ou algumas partes das histórias. Mas nenhum aluno assumiu saber ler plenamente, com fluência ou saber escrever sem dificuldades.

Outro ponto a se observar foi como eles concebem a relação temporal do seu desenvolvimento. Ao perguntar sobre a importância da escrita, todos eles mencionaram um futuro distante, onde a leitura e escrita seriam importantes para o trabalho e para realizar as atividades do mesmo. Contudo, ao falar sobre a leitura e escrita no segundo ano, alguns relacionaram a um nível de dificuldade maior. Por exemplo, na escrita, eles consideram difícil realizar as atividades com as letras de “mãos dadas” (cursiva) e a quantidade de coisas para ler referindo-se às trabalhos escolares. Maria foi uma das alunas que afirmou o contrário e ressaltou que nada vai mudar, porque eles são ainda muito novos:

Pesquisadora: E no segundo ano vai ser diferente?

Maria: Não

P: São as mesmas atividades?

M: Uhum!

P: Mas normalmente não ficam mais difíceis?

M: No 3º ano deve ficar difícil... aí no quarto e no quinto...

P: Por que o 3º ano? No que ele é diferente?

M: Por causa que fica com 8 anos aí fica um pouco mais difícil...

Quanto às diferenças entre o jardim de infância e o primeiro ano, eles falaram que no jardim eles conversavam e brincavam mais, já que não tinham horário de recreio e, sim, parquinho. Explicaram que no primeiro ano eles têm recreio e mais atividades para fazer. Só Maria discordou, e disse que do jardim de infância para o primeiro ano não houve diferença, e que o segundo ano seria fácil também. Falou que a dificuldade na realização das atividades de leitura e escrita aconteceria somente no 3º. Ano, com 8 anos de idade.

Um aluno que se destacou durante as entrevistas foi Paulo. Ele tem uma visão muito clara de como se encaminha seu processo de aprendizagem dentro da escola. Identifica as atividades de leitura e escrita feitas na sala de aula e vai além, relacionando às formas pelas quais a professora cobra essas atividades:

P: Cite uma atividade que você gosta muito de fazer... Ela passa algum texto pra você copiar?

Paulo: Não... hoje ela mandou um texto pra ajudar...

P: E como é pra fazer esse texto?

Paulo: Tem que ler lá...

P: Só ler?

Paulo: É, por que depois ela vai perguntar...

Ele continua sua descrição sobre outras atividades realizadas em sala como a escrita da agenda, no caderno e algumas histórias. Ressalta ainda que gosta de escrever para fazer as tarefas que o deixam mais inteligente. As atividades que mais gosta são as fáceis e as que tem desenho, pois assim que termina pode fazer outras coisas como jogar videogame e ir brincar com os colegas. Ele mesmo ressalta sua visão da escrita e leitura:

P: Você acha importante ler e escrever?

Paulo: Eu acho.

P: Por quê?

Paulo: Porque você pode fazer o dever.

P: Então, por que tem que aprender a ler e escrever?

Paulo: Pra ficar inteligente...

Sua noção de tempo é nítida, ao falar que no jardim de infância ele estava aprendendo a ler e que agora ele está lendo e escrevendo bem melhor, e que no segundo ano ele aprenderá a escrever de “mãos dadas” (cursiva) e terá que ler muita coisa.

3.2.2. Escola B

A escola B está localizada no Plano Piloto e possui um forte vínculo com a comunidade, que auxilia com pequenos afazeres dentro da escola. Os alunos pertencem em sua maioria à região próxima, mas também há filhos de trabalhadores que moram nas cidades satélites.

Ao perguntar acerca da história e da atividade realizada no grupo focal, todos afirmaram gostar da atividade. Todos eles reforçaram durante a entrevista que gostaram de desenhar e colorir com a sorte de materiais, e observaram bem os desenhos nos cartazes que fiz. Eles preferem esta forma de se expressar ao invés da escrita. A maioria afirma que sabe ler um pouco, mas escrever quase nada.

Ao perguntar sobre as tarefas que a professora passa em sala, a maioria dos alunos afirmou ter muitas tarefas e foram específicos com relação às atividades que às vezes estavam no caderno, em folhas e no quadro. Alice foi uma das alunas que afirmou gostar das atividades, principalmente da organização da tarefa no caderno e declarou orgulhosa que é uma das mais rápidas da turma.

Já Erick e Flávio afirmaram que as atividades em sala eram muito fáceis, por que a maioria do que precisavam escrever era o nome, a data e o nome da professora, o resto eles copiavam do quadro e não consideravam esta atividade como escrever. Os dois afirmaram ainda que o jardim de infância era mais difícil por ter mais tarefas difíceis. Assim confirmado nas falas a seguir:

Pesquisadora: E o que você acha das atividades do primeiro ano, são diferentes do jardim de infância?

Erick: São, mas o jardim de infância era muito mais difícil... Mandava muito mais atividade e a hora do lanche era depois e o parquinho era mais legal!

(...)

Pesquisadora: As atividades que você faz em sala no primeiro ano, são diferentes do jardim de infância?

Flávio: Uhum, no jardim de infância eu fazia tarefa mais difícil...

Erick ainda afirma a diferença que no jardim ele usava um cartão para escrever o próprio nome e que agora não precisa mais. João e Yago parecem não compreender completamente o caminho que as atividades tomam. Yago ainda cita que ele fazia agenda no jardim, mas disse que era diferente, sem detalhar mais a explicação.

Ao contrário do que foi visto na escola A, a maioria dos alunos do GF afirmaram que fazem outras tarefas além do dever de casa quando estão em casa com folhas e livros junto dos pais. Erick foi o único a comentar que os deveres de casa são fáceis e que ele não lê, quem lê é a família para ele.

Todos afirmaram que a leitura e a escrita são muito importantes, e quem não sabe “não é tão inteligente assim” e com certeza ‘precisa tentar’. Diferente da escola A, os alunos da escola B possuem uma visão de futuro mais próxima, e não tão distante das vivências deles. Acerca da importância da leitura afirmam:

Alice: Se não, aí quando a pessoa fala o que tá escrito eu não vou saber!

João: Por que quando você for adolescente como vai responder as provas no colégio?

Erick: Por que daí eu consigo... Botar as coisas que eu quero no computador, por que eu sempre peço pra minha mãe quando eu quero jogar...

Yago: Porque quando crescer eu quero ler!

Flávio: Uhum... Por que a gente aprende um monte de coisas!

Muitos parecem conscientes, e poucos ainda estão despertando para a questão da leitura e escrita. Contudo me chamou a atenção a postura do Erick e do Flávio, que não consideram saber escrever muita coisa e afirmam que não sabem ler, não importando de que modo eu abordasse o tema.

Pesquisadora: E depois que você aprendeu a ler, mudou alguma coisa?

Flávio: Eu só sei ler algumas coisas...

P: E com esse tanto que você sabe, mudou alguma coisa?

F: Não...

P: Tem que aprender um pouco mais pra mudar?

F: Uhum.

Flávio acredita que para saber ler ele precisa aprender muitas coisas ainda. Temos então sua visão acerca do seu processo de aprendizagem. Ele vê a leitura com algumas características próprias que julga não possuir ainda. O mesmo acontece com Erick, que ainda evidencia as atividades que realiza em sala, relatando o quanto é mecânico o trabalho dentro de sala de aula.

Pesquisadora: E como você se sente sabendo ler e escrever um pouquinho?

Erick: Não, só sei escrever a data, nome da professora e meu nome, por que é muito fácil...

P: E como você se sente sabendo escrever esse pouquinho?

E: Bom, por que antes eu precisava de uma ficha...

Alice também cita que sabe escrever pouco, e palavras como vovô, vovó, bola, etc. Mas se orgulha muito de estar lendo seus livros em casa. Yago e João afirmam que estão aprendendo, mas não parecem completamente conscientes do processo que se encontram.

Os alunos gostam de se expressar através dos desenhos, utilizando muitas cores e sempre acrescentando mais detalhes devido ao que é conversado no grupo. Nos dois grupos focais muitos alunos tiveram diversas semelhanças em relação aos seus desenhos. Podemos observar a construção social (VYGOTSKY 1991) dos desenhos e o quanto os alunos valorizam esse momento.

Quanto à trajetória escolar, temos nas duas escolas tanto alunos que compreendem como ocorre sua trajetória escolar e outros que ainda não pensaram nesse

aspecto. Apesar disso, todos estão cientes das dificuldades de cada nível escolar: no jardim de infância era mais fácil e havia mais brincadeiras; no primeiro ano é um pouco mais difícil e no segundo ano vai ser mais difícil que o primeiro ano. Conhecer a própria trajetória é um elemento importante para formar um ser crítico, que não se deixa ser levado pela grade da escola.

Ao vislumbrarem os usos no futuro das funções da escrita e da leitura, os alunos estão colocando em prática a capacidade de planejamento para o futuro a longo prazo, para auxiliar no trabalho ou no futuro próximo, para o aluno jogar no computador sem a ajuda dos pais. Para Vygotsky (1991, p. 61) "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer."

É importante que os alunos recebam estímulo não apenas dentro de sala de aula, como em casa também. É a partir da visão que os alunos constroem junto com os adultos que os rodeiam acerca da leitura e da escrita que influencia sua visão dentro de sala de aula. Um aluno que já conhece as funções da escrita e vê exemplos dentro de casa, têm uma facilidade maior para aprender a escrita e a leitura. Contudo, um aluno que não tem contato com exemplos e atividades do gênero, ao chegar na escola tem que aprender a ressignificar essas relações para só então passar para o efetivo aprendizado.

3.3. Questionário com as Professoras

3.3.1 Visão do aluno de primeiro ano

Para entender a visão das professoras regentes das duas escolas, o questionário propôs questões abertas acerca dos alunos do primeiro ano, suas turmas, o ensino da língua materna dentro da sala e o que elas concebiam como estímulo fora da mesma.

Para a professora da escola B, Ana, o primeiro ano é uma fase de descobertas em que precisam desenvolver a motricidade fina, leitura e escrita. "é um ano a mais de autonomia e escolha de suas leituras" (Ana). Referindo-se ao fato que agora os alunos possuem mais responsabilidades e que a busca pela autonomia é reforçada. Ela cita ainda, como principais dificuldades, a indisciplina da turma nessa fase de adaptação, falta de limite e desrespeito às regras que combinaram juntos no início do ano.

A professora Elen da escola A vê a criança de primeiro ano como uma pessoa que possui todo um histórico social antes de chegar na escola e que devido a isso, o

ensino tem que ser planejado cuidadosamente para que a turma avance. Utilizando Vygotsky (1991) ela procura estimular as crianças através do contato de umas com as outras e assim tornar mais rica as vivências das crianças em sala.

Os alunos do primeiro ano precisam aprender as competências e valorização da escrita, apropriação da leitura, leitura e produção de escrita, representação de quantidades, correspondência e sequencialidade, entre outras. E uma das dificuldades que Elen citou foi a agitação dos alunos, e problemas sociais que se refletem na aprendizagem do aluno dentro de sala de aula.

3.3.2 Visão da língua materna

A língua materna é o meio pelo qual a criança se adapta ao contexto social e recebe através dos outros falantes a cultura a qual pertence. É através dela que o indivíduo adquire experiência e consegue lidar com a adversidade dentro do meio em que vive e crescer. Para Vygotsky (2008) o pensamento verbal é mediado pelas palavras que a criança aprende. O processo de aquisição da escrita não desenvolve apenas a motricidade do aluno, como também suas conexões e o seu desenvolvimento cognitivo.

Para Ana, a língua materna é a base de todos os outros conhecimentos e, por isso, proporciona ao aluno uma abrangência de conhecimentos novos que amplia a visão dos alunos. Ana afirma “(a língua materna) cria a possibilidade de novos conhecimentos, leitura e aprendizagem”. Já para Elen, a norma culta é o guia de todo falante da língua e a cada vivência do aluno, ele aprende a falar melhor a própria língua. Assim, a escola deve ensinar a melhor forma de usá-la e principalmente passar aquilo que fala (verbal) para o papel (escrita). O papel do professor é auxiliar no treino da coordenação fina de cada aluno e nessa transição que ainda está no começo, por se tratar do primeiro ano.

Cagliari (1992) afirma que a língua portuguesa possui a norma culta, que deve ser aplicada a textos e contexto especiais e que para a língua falada o professor deveria demonstrar que não existe apenas a norma culta, mas também os dialetos. Principalmente que esses não são errados, apenas diferentes e, como a norma culta, são aplicados dependendo do contexto.

3.3.3 Uso da escrita dentro de sala de aula

A professora Ana, dentro de sala de aula, ao trabalhar a língua materna, utiliza o nome das crianças que compõem a turma e atividades que envolvam histórias, cartazes e o ‘alfabeto móvel’ que consiste nas letras do alfabeto impressas em pequenos quadrados soltos para que os alunos agrupem de acordo com as palavras que quer formar. Esse tipo de atividade instiga a autonomia dos alunos e sua construção de hipóteses acerca da escrita.

Segundo um dos conceitos definidos por Magda Soares (2010, p. 39) o letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, mas diferente da alfabetização onde a criança aprende apenas a decodificar a língua escrita e interpretá-la, no letramento o aluno se apropria da escrita, tornando-a algo só seu.

A professora Elen utiliza as vivências que os alunos trazem de dentro e fora da escola. E completa que cada vez que a criança observa uma palavra escrita e sente curiosidade de saber o que está escrito a fala é impulsionada. Ela trabalha em sala o alfabeto e seus sons, escrita de palavras simples, mas que tenham significado no contexto da criança; Leitura, mesmo que sem fluência ainda, desenvolvimento da leitura e construção do significado do que se lê. Utilizando como recurso, jogos, brincadeiras, atividades lúdicas envolvendo operações concretas, histórias, figuras, livros, cartazes, entre outros.

Para os alunos organizarem as ideias e terem contato com a escrita, a professora se coloca no lugar de um escriba e, na hora de escrever o que os alunos ditam, pede bastante atenção dos alunos. Ela pede também que escrevam bilhetes para suas famílias, referente aos passeios e atividades, contextualizando a escrita para a criança.

Ferreiro (2000, p 31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.”. O ato de alfabetizar implica na visão do professor sobre aprendizagem e quem é afetado nesse processo são os alunos, portanto, ao alfabetizar, o professor não pode ensinar com a visão que tem da língua, mas do ponto de vista da criança.

3.3.4 Fora da sala de aula

Fora da sala de aula é um campo que nem sempre os professores tem acesso, devido ao tempo, reuniões e a família do aluno. Mas o aluno sempre traz suas experiências para a sala de aula e isso é perceptível para o professor, que aproveita para trabalhar assuntos diversos em sala de aula.

Ana ressalta, como exemplo, a leitura de livros e placas, além da busca de livros na biblioteca e a leitura dos murais da escola, onde eles observam a escrita dos colegas e comparam com as suas. Elen, por sua vez, ressalta os deveres de casa, pesquisas e, por exemplo, o convite para o aniversário do colega da sala, que a criança chega animada querendo saber o que está escrito. Segundo ela “Quando tem utilidade social, tem propósito para a criança, faz sentido, é real e natural”

O processo de apropriação da escrita pelo aluno começa com atividades do seu meio, para então a professora começar a aumentar o nível de escrita, até que ele se reconheça como um ser letrado e crítico dentro do contexto social, não só dentro da escola.

3.3.5 Visão da turma atual de primeiro ano

Segundo Ana, a turma de 1º ano que está ensinando é um pouco trabalhosa com problemas de disciplina e falta de limite. Afirma que o começo é sempre complicado, mas que estimula a autonomia deles todos os dias. Ela organiza os alunos em duplas, procurando sempre relacionar afinidade social e nível de aprendizagem, para que a turma avance junta e ao final do bimestre troca-os de lugar de acordo com avanços e dificuldades. Para avaliar o desenvolvimento dos alunos, utiliza a avaliação contínua e relatórios individuais. Para ela, o maior aprendizado do aluno do primeiro ano é a abrangência de conhecimentos que adquire e a possibilidade de novos conhecimentos.

Para Elen, que trabalha na escola A, a turma de primeiro ano é agitada, mas possui muitas questões delicadas. Muitos alunos vêm de uma situação socialmente complicada, que se reflete na sala de aula com comportamentos agressivos que precisam de “muitas intervenções da professora” para que o aluno tenha uma boa convivência com o restante da turma. Ela possui também dois alunos com TDAH e um aluno com TDAH e DPAC. Então, afirma que seu planejamento e sua prática em sala de aula devem ser cuidadosos para que todos avancem e nenhum fique para trás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender os aspectos do ensino aprendizagem da língua materna no primeiro ano do contexto escolarização formal através da perspectiva da criança e dos professores, o trabalho estabeleceu objetivos específicos. Primeiramente, procurou identificar aspectos relevantes da aprendizagem da língua materna do ponto de vista do professor e do aluno. A pesquisa realizada ofereceu a possibilidade de observar a fundo e de forma ampla a visão de língua materna dos entrevistados. É interessante observar que os resultados contribuem para propor melhoras nas atividades e na postura do professor dentro de sala de aula.

Vale ressaltar que para que a aprendizagem da língua materna ocorra de forma efetiva pela criança, é necessário considerá-lo sujeito falante da língua. O professor deve utilizar de forma produtiva o contexto que a criança está inserida e que ela traz para dentro da sala de aula. Também é importante trabalhar situações em que utilizamos as diferentes variações linguísticas e a norma culta tanto na fala quanto na escrita.

O segundo objetivo específico foi analisar a relação entre fala e escrita nas vivências das crianças, incluindo as vivências escolares e exteriores ao ambiente escolar. Nesse ponto, foi muito produtivo observar como as crianças viam as atividades que ocorriam dentro de sala de aula, revelando a quantidade de exercícios que são feitos e como os professores veem a importância do conteúdo fora da sala de aula. Entretanto, não foram muito proveitosas as respostas acerca das atividades extraescolares na visão das crianças e das professoras. Pois, não foi possível verificar uma maior elaboração das respostas por parte dos alunos durante a entrevista individual e dos professores por meio do questionário. Talvez outra metodologia, com outros instrumentos poderia ser mais efetiva para o processo de análise.

A relação entre fala e escrita nas vivências das crianças do primeiro ano, com seis anos de idade, é estreita, e uma auxilia no desenvolvimento da outra. Não é raro o aluno chegar com palavras que aprendeu fora da escola e levar palavras novas que aprendeu na escola para casa. Por isso é muito importante relacionar o que é ensinado dentro da sala de aula com o contexto extraescolar das crianças.

Nas entrevistas individuais, diversos alunos afirmaram que não sabiam nem ler nem escrever ainda. Isso nos mostra que o letramento precisa ser trabalhado. Erick, por exemplo, fala que em sala ele escreve o cabeçalho, o próprio nome e o nome da

professora, mas não considera isso como saber ler e escrever. Esse tipo de atividade de alfabetização é importante, mas não dá a noção de autoria para que o aluno afirme que sabe ler e escrever. Sim, deixa a impressão de que ele reconhece que é uma reprodução de um texto que não lhe pertence.

Segundo Magda Soares o letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Diferente da alfabetização, a criança aprende apenas a decodificar a língua escrita e interpretá-la. No letramento, o aluno se apropria da escrita, tornando-a algo só seu. O processo de apropriação da escrita pelo aluno começa com atividades do seu meio, para então a professora começar trabalhar a complexidade da escrita, até que ele se reconheça como um ser letrado e crítico dentro do contexto social, não só dentro da escola.

As duas professoras ressaltaram ainda que a fala é muito importante para o desenvolvimento dos alunos. Afirmaram que a fala impulsiona a escrita no momento em que a criança, com curiosidade sobre o que a cerca, passa a questionar sobre tudo. Por exemplo, quando pede-se um desenho para as crianças sobre a questão que o aluno levantou, o desenho já estaria pronto. Quando se trata da escrita, o mesmo processo ocorre. Contudo, na escrita, a criança tem que pensar na grafia das letras e em seus sons, o que dificulta sua expressão por esse meio, de forma lúdica.

O terceiro objetivo específico foi caracterizar as práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna no primeiro ano, destacando, na narrativa das crianças, o que mais gostavam de fazer e quais atividades costumavam realizar em sala de aula com frequência. Foi um dos objetivos mais ricos da pesquisa. Foi interessante observar como algumas crianças compreendem as atividades que são trabalhadas em sala e como falta um trabalho que envolva o seu processo de autoria sobre a língua materna. Da visão do professor, nota-se que há atividades diversas, mas as duas professoras dão mais atenção para as atividades que visam o treino da coordenação motora fina da criança.

Para trabalhar melhor a passagem da fala para a escrita, os PCN's propõem que o professor peça a criança para ditar o texto que quer, e releia o mesmo, para que a criança consiga aos poucos se apropriar da escrita, seu sentido, função e importância e a partir daí começar a trabalhar a alfabetização.

Durante o grupo focal das duas escolas, foi visível que, de acordo com o assunto que conversavam na mesa, as crianças acrescentavam detalhes aos seus desenhos e ao comentar seus desenhos incluíam mais tópicos na conversa. É importante que o

professor trabalhe assuntos em grupo para que um aluno auxilie o outro, e para que o debate abra novos espaços para o aprendizado.

Em outro momento do grupo focal da escola B, quando as crianças estavam fazendo seus desenhos, eu perguntei quais palavras moravam na cidade que estavam desenhando e a Alice mencionou o pé de alecrim atrás da escola que viu antes de vir para a aula. A sua vivência determinou quais palavras viveriam no centro da cidade, ou seja, o pé de alecrim é importante por estar no contexto dela.

As práticas pedagógicas que mais se sobressaíram dentro do contexto estudado foram, por exemplo, o alfabeto móvel, que permite ao aluno se sentir autor do que quer transmitir, constrói sua autoconfiança na língua materna e auxilia na interação com os colegas que ajudam e são ajudados dentro desta atividade. Ao montar as palavras que quer, a professora auxilia ao lhe transmitir através dos sons das sílabas e letras de cada para que a criança associe a letra e o som.

As atividades de escrita, onde a professora serve como escritora, auxilia o aluno a aprender a organizar seus pensamentos e compreender de que forma funciona a transição da fala para a escrita, como a escrita funciona na prática. Pois, ao ditar ele percebe como a professora escreve no papel e a professora pode reforçar explicando onde ela coloca o espaço, qual palavra é qual, entre outros aspectos. Assim, no fim, a criança tem base para formular hipóteses concretas acerca da escrita. Ferreiro (2000), como já foi mencionado anteriormente, chama a atenção do professor, que deve alfabetizar olhando a língua materna com os olhos das crianças, e não como um ser letrado da sociedade.

É importante trabalhar as regras da escrita tanto no caderno como fora dele, permitindo a apropriação de conhecimentos como: qual a direção da leitura, a função da linha, o espaço entre as palavras, entre outros. Trabalhados de forma dinâmica, potencializado pelas interações sociais e pela aprendizagem cooperativa, a turma passa a compreender qual a importância da organização dentro da escrita e, conseqüentemente, na leitura.

Franchi (1995, p. 23) afirma que “O trabalho do professor, então, não é o de contrariar as hipóteses iniciais insuficientes, mas oferecer gradualmente, o material de fato necessário e as considerações de trabalho satisfatórias para a construção, pelas próprias crianças, dessas hipóteses sucessivas.” Assim, o ideal é que a partir de determinado exercício, o professor passe a fornecer diferentes tipos de atividades para que o aluno consiga construir e reconstruir suas hipóteses acerca da escrita. Apenas

depois de compreender com suas próprias hipóteses como funciona a língua escrita é que as atividades realmente serão apropriadas pela criança no seu cotidiano e não apenas dentro da escola.

O quarto e último objetivo específico é refletir sobre o papel da experiência escolar, participação ativa da criança e as situações socioafetivas vivenciadas, no desenvolvimento da criança potencializado pela aprendizagem da língua materna. Esse tópico é mais amplo e revelou o papel da escola, e contexto que propõe para os alunos.

Para Cagliari (1992, p. 21) “A escola não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam”. A escola tem horários muito rígidos, as crianças, durante as entrevistas, afirmaram que não podem conversar dentro de sala de aula, que não tem mais tempo de brincar. É necessário que a escola administre melhor seu tempo para que o aprendizado seja construído com base nas vivências das crianças.

Acerca da língua materna como potencializadora do desenvolvimento da criança, temos diversas situações dentro e fora da sala de aula. Como por exemplo, quando há conversas e debates dentro de sala sobre assuntos diversos, que fazem com que a criança compreenda e amplie sua opinião sobre o tema. Jogos e brincadeiras com a língua materna podem ser explorados, como: nas relações que são criadas entre os alunos; em situações em que a língua materna funciona como mediadora; nas horas de lazer. Podem ser coordenadas pela professora dentro de sala de aula e mesmo realizadas em casa, junto à família, entre outros.

A trajetória da pesquisa alcançou muitos aspectos positivos, pois conseguimos perceber as atividades importantes para a o ensino-aprendizagem da língua materna; o contexto da criança e seu meio; as relações sócio-afetivas e a importância delas para se construir os conhecimentos de forma autêntica. O estudo foi importante para perceber a criança e sua autonomia dentro do ensino de língua materna.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O recomeço da caminhada

Com a conclusão do curso de pedagogia, completo mais uma fase da minha vida: a tão almejada formação profissional. O curso de pedagogia da Universidade de Brasília é conceituado e propõe a liberdade para escolher seu caminho e a responsabilidade de trilhá-lo. Assim aprendi o que é reponsabilidade e como me organizar melhor.

Desde o começo do curso, fiquei fascinada com o mundo infantil. Esse conhecimento veio a somar-se à minha vontade de trabalhar dentro de sala de aula. Desde o terceiro ano do ensino médio, já vislumbrava a possibilidade de me tornar professora ao estudar com minha mãe questões de seu curso de pedagogia, como o comportamento da criança e o papel do professor. Todo o trajeto na faculdade foi muito importante. Cada desafio, cada trabalho, cada amizade, tudo valeu a pena e me mostrou um mundo completamente diferente do meu, que até então era minúsculo. Minha leitura de mundo expandiu, e só tive a ganhar.

Procurei organizar da melhor forma todas as matérias e minhas vivências nos projetos direcionando-os para a prática em sala de aula. Quis aprimorar e ir além da compreensão do aluno que temos nas escolas e sua realidade. Assim ao final estar apta a trabalhar em sala de aula sem sentir pânico por não saber o que fazer ali.

Passei no concurso de docente temporário do GDF e já fui chamada duas vezes. Assim que receber o diploma, pretendo assumir o cargo e ir para sala de aula. O trabalho docente exige muito do profissional, mas a rotina e os desafios do ensinar e aprender me estimulam a procurar sempre avaliar e a melhorar minha prática. Assim que tiver oportunidade, pretendo tentar uma vaga para concurso de professor efetivo.

Outro campo educacional que me chamou muito a atenção durante todo o percurso dentro da UnB foi a Língua Brasileira de Sinais. Fascinou-me tanto ao ponto de querer me aprofundar nele. Portanto, pretendo fazer cursos nessa área e em áreas relacionadas e até futuramente, talvez, realizar o mestrado relacionando as áreas de português e ensino de Libras.

Nada pode afirmar que meu caminho será assim da forma como planejei, mas pretendo me dedicar e lutar para atuar na área e fazendo o que mais me deixa contente: ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, G.A.R. de; BACARO, P. E.F; MACEDO, F.A. A importância do lúdico no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino de nove anos. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Fernanda_Macedo.pdf> Acessado dia 26/05/2013 às 18h e 22min.
- BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em: 10 abr. 2013, às 23h.
- _____. Diretrizes pedagógicas – Bloco inicial de alfabetização. 2ª edição revisada. 2012. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes_pedag_2012.pdf> Acessado desde o dia 30/05/2013 as 22h e 15min.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acessado dia 15/06/2013 as 00h e 25min.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1992.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- _____, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000. 104p.
- FRANCHI, Eglê. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis...** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____, Eglê. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 27ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIOVINAZZO, Renata A. **Focus Group em pesquisa qualitativa – fundamentos e reflexões.** Administração On Line. Volume 2 – Número 4. Outubro/novembro/dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm> Acessado dia 18/04/2013 as 21h 40 min.
- GREIG, Philippe, **A criança e seu desenho: O nascimento da arte e da escrita;** trad. Fátima Murad. -Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63. mar./abr. 1995. LÚRIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251p.
- LOPES, Ana L. M. e REYES, Cláudia R.. **Avaliando a aprendizagem da língua materna em crianças do primeiro ano do ensino fundamental: uma prática em comunidades de aprendizagem** (2009). Disponível em < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_1486.pdf > Acessado dia 28/05/2013 as 15h e 37min.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128p
- _____, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.
- RODRIGUEZ, Cíntia: **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo.**

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. Projeto de agosto à novembro de 2004. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>> Acessado dia 06/06/2013 as 12h e 15min.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R.. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Série pesquisa. Brasília, editora Liber livro, 2004. 3ª edição revisada e ampliada (2010).

TEIXEIRA, Tereza Cristina Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: com a palavra a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>> Acessado dia 20/05/2013 as 16h.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. 6ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

APÊNDICES

1. Roteiro para o grupo focal



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A perspectiva da criança de primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna

Pesquisadora: Taynara Marques Alves

Orientadora: Sandra Ferraz

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Objetivo geral:

Compreender os aspectos do ensino-aprendizagem da língua materna no primeiro ano do contexto escolarização formal através da perspectiva da criança e dos professores.

Objetivos Específicos:

1. Identificar aspectos relevantes da aprendizagem da língua materna pela criança
2. Analisar a relação entre fala e escrita nas vivências da criança (escolar e não escolar)
3. Caracterizar práticas pedagógicas dominantes no ensino da língua materna no primeiro ano
4. Refletir sobre o papel da experiência escolar (participação ativa da criança e as situações sócio-afetivas vivenciadas) no desenvolvimento da criança potencializado pela aprendizagem da língua materna.

PARTE I – Realização da leitura do conto

Sujeitos: Cinco crianças

Leitura (15 min.): Leitura do texto adaptado dos primeiros capítulos do livro *Emília no país da gramática*.

Produção individual: Após a finalização da tarefa, cada criança deve recontar/continuar a história por meio do desenho com pelo menos uma frase escrita. 15 min.

Socialização: Cada criança faz o reconto oral. Cabe a intervenção com as seguintes perguntas:

- 1) Por que no centro da cidade só moravam as palavras mais importantes e principalmente as escritas?
- 2) A língua falada é importante? E a escrita? Por quê?
- 3) A cidade da Gramática te lembra alguma cidade?
- 4) Você já ouviu alguma palavra antiga que mora na periferia da cidade? Quais? E no texto?

Avaliação: Post its para desenhar o sinal de igual ou diferente, para eles avaliarem se a forma de compreender a história mudou depois da conversa com os outros alunos e do seu reconto.

2. Texto adaptado de Monteiro Lobato

Emília no País da Gramática

Dona Benta, com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

— Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa chateação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não...

— Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para os famosos brinquedos.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira.

Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios. . .

Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande ideia na cabeça.

É que realmente andava com uma grande ideia na cabeça.

— Pedrinho — disse ela um dia depois de terminada a lição —, por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não havemos de ir passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta.

— Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

— Existe, sim. O rinoceronte, que é um sabidão, contou-me que existe. Podemos ir todos, montados nele. Topa?

Perguntar a Pedrinho se queria meter-se em nova aventura era o mesmo que perguntar a macaco se quer banana. Pedrinho aprovou a idéia com palmas e pinotes de alegria, e saiu correndo para convidar Narizinho e o Visconde de Sabugosa. Narizinho também bateu palmas — e se não deu pinotes foi porque estava na cozinha, de peneira ao colo, ajudando Tia Nastácia a escolher feijão.

— E onde fica esse país? — perguntou ela.

— Isso é lá com o rinoceronte — respondeu o menino. — Pelo que diz a Emília, esse paquiderme é um grandessíssimo gramático.

— Com aquele cascão todo?

— É exatamente o cascão gramatical — asneirou Emília, que vinha entrando com o Visconde.

Os meninos fizeram todas as combinações necessárias, e no dia marcado partiram muito cedo, a cavalo no rinoceronte, o qual trotava um trote mais duro que a sua casca. Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

— Que zumbido será esse? — indagou a menina. —

Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

— É que já entramos em terras do País da Gramática — explicou o rinoceronte.

— Estes zumbidos são os SONS ORAIS, que voam soltos no espaço.

— Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma — observou Emília. — Sons Oraís, que pedantismo é esse?

— Som Oral quer dizer som produzido pela boca, A, E, I, O, U são Sons Oraís, como dizem os senhores gramáticos,

— Pois diga logo que são letras! — gritou Emília.

— Mas não são letras! — protestou o rinoceronte. — Quando você diz A ou O, você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para representar esses sons. Primeiro há os Sons Oraís; depois é que aparecem as letras, para marcar esses Sons Oraís. Entendeu?

O ar continuava num zunzum cada vez maior. Os meninos pararam, muito atentos, a ouvir.

— Estou percebendo muitos sons que conheço — disse Pedrinho, com a mão em concha ao ouvido. Consigo distinguir todas as letras do alfabeto. . .

— Não, menino; você está apenas distinguindo todos os sons das letras do alfabeto — corrigiu o rinoceronte com uma pachorra igual à de Dona Benta. — Se você escrever cada um desses sons, então, sim; surgem as letras do alfabeto.

— Mas chega de sons invisíveis — gritou a menina. — Toca para diante. Quero entrar logo no tal País da Gramática.

— Nele já estamos — disse o paquiderme. — Esse país principia justamente ali onde o ar começa a zumbir. Os sons espalhados pelo ar, e que são representados por letras, fundem-se logo adiante em SÍLABAS, e essas Sílabas formam PALAVRAS — as tais palavras que constituem a população da cidade onde vamos. Reparem que entre as letras há cinco que governam todas as outras. São as Senhoras VOGAIS — cinco madamas emproadas e orgulhosíssimas, porque palavra nenhuma pode formar-se sem a presença delas. As demais letras ajudam; por si mesmas nada valem. Essas ajudantes são as CONSOANTES e, como a palavra está dizendo, só soam com uma Vogal adiante ou atrás. Pegue as dezoito Consoantes do alfabeto e procure formar com elas uma palavra. Experimente, Pedrinho.

Pedrinho experimentou de todos os jeitos, sem nada conseguir. Mas quando tentou misturar as Consoantes com uma Vogal, com o A, por exemplo, viu imediatamente que era possível formar um grande número de palavras.

Nisto dobraram uma curva do caminho e avistaram ao longe o casario de uma cidade. Na mesma direção, mais para além, viam-se outras cidades do mesmo tipo.

— Que tantas cidades são aquelas, Quindim? — perguntou Emília.

O rinoceronte olhou, olhou e disse:

— São as cidades do País da Gramática. A que está mais perto chama-se Portugália, e é onde moram as palavras da língua portuguesa. Aquela bem lá adiante é Anglópolis, a cidade das palavras inglesas. — Que grande que é! — exclamou Narizinho. — Anglópolis é a maior de todas — disse Quindim. — Moram lá mais de quinhentas mil palavras.

— E Portugália, que população de palavras tem?

— Menos de metade — aí umas duzentas e tantas mil, contando tudo.

— E aquela, bem, bem, bem lá no fundo, toda escangalhada, com jeito de cemitério?

— São os escombros duma cidade que já foi muito importante — a cidade das palavras latinas; mas o mundo foi mudando e as palavras latinas emigraram dessa cidade velha para outras cidades novas que foram surgindo. Hoje, a cidade das palavras latinas está completamente morta. Não passa dum montão de velharias. Perto dela ficam as ruínas de outra cidade célebre do tempo antigo — a cidade das velhas palavras gregas. Também não passa agora dum montão de cacos veneráveis.

Puseram-se a caminho; à medida que se aproximavam da primeira cidade viram que os sons já não zumbiam soltos no ar, como antes, mas sim ligados entre si.

— Que mudança foi essa? — perguntou a menina.

— Os sons estão começando a juntar-se em SÍLABAS, depois as Sílabas descem e vão ocupar um bairro da cidade.

— E que quer dizer Sílabas? — perguntou a boneca.

— Quer dizer um grupinho de sons, um grupinho ajeitado; um grupinho de amigos que gostam de andar sempre juntos; o G, o R e o A, por exemplo, gostam de formar a Sílabas Gra, que entra em muitas palavras.

— Graça, Gravata, Gramática. . . — exemplificou Pedrinho.

— Isso mesmo aprovou Quindim. — Também o M e o U gostam de formar a Sílabas Mu, que entra em muitas palavras.

— Muro, Mudo, Mudança. . . — sugeriu a menina.

— Isso mesmo — repetiu Quindim. — E reparem que em cada palavra há uma Sílabas mais emproada e importante que as outras pelo fato de ser a depositária do ACENTO TÔNICO. Essa Sílabas chama-se a TÔNICA.

— O mesmo nome da mãe de Pedrinho! — observou Emília arregalando os olhos.

— Não, boba. Mamãe chama-se Tonica e o rinoceronte está falando em Sílabas Tônica. É muito diferente.

— Perfeitamente — confirmou Quindim. — No nome de Dona Tonica a Sílabas Tônica é Ni; e na palavra que eu disse a Sílabas Tônica é o To. E na palavra Pedrinho, qual é a Tônica?

— Dri — responderam todos a um tempo.

E assim conversando, o bandinho chegou aos subúrbios da cidade habitada pelas palavras portuguesas e brasileiras.

Era uma cidade como todas as outras. A gente importante morava no centro e a gente de baixa condição, ou decrépita, morava nos subúrbios. Os meninos entraram por um desses bairros pobres, chamado o bairro do Refugio, e viram grande número de palavras muito velhas, bem corocas, que ficavam tomando sol à porta de seus casebres.

— Essas coitadas são bananeiras que já deram cacho — explicou Quindim. — Ninguém as usa mais, salvo por fantasia e de longe em longe. Estão morrendo. Os gramáticos classificam essas palavras de ARCAÍSMOS. Arcaico quer dizer coisa velha, caduca. — Então, Dona Benta e Tia Nastácia são arcaísmos! — lembrou Emília.

— Mais respeito com vovó, Emília! Ao menos na cidade da língua tenha compostura — protestou Narizinho.

O rinoceronte prosseguiu:

— As coitadas que ficam arcaicas são expulsas do centro da cidade e passam a morar aqui, até que morram e sejam enterradas naquele cemitério, lá no alto do morro. Porque as palavras também nascem, crescem e morrem, como tudo mais.

De repente apareceram um bando de palavras jovens, que vinham fazendo grande barulho.

— Essas que aí vêm são o oposto dos Arcaísmos — disse Quindim. — São os NEOLOGISMOS, isto é, palavras novíssimas, recém saídas da fôrma.

— E moram também nestes subúrbios de velhas?

— Em matéria de palavras a muita mocidade é tão defeito como a muita velhice. O Neologismo tem de envelhecer um bocado antes que receba autorização para residir no centro da cidade. Estes cá andam em prova. Se resistirem, se não morrerem de sarampo ou coqueluche e se os homens virem que eles prestam bons serviços, então igualam-se a todas as outras palavras da língua e podem morar nos bairros decentes. Enquanto isso ficam soltos pela cidade, como vagabundos, ora aqui, ora ali. Estavam naquele grupo de Neologismos diversos que os meninos já conheciam, como Chutar, que é dar um pontapé; Bilontra, que quer dizer um malandro elegante; Encrenca, que significa embrulhada, mixórdia, coisa difícil de resolver.

No centro da cidade só ficam as palavras mais utilizadas na língua, principalmente na escrita. Os nomes próprios, as pomposas vogais, entre tantas outras cada uma com sua função.

Já nos subúrbios ficam as palavras que estão sendo esquecidas, que são muito novas ou que não são escritas, só faladas e por uma certa quantidade de pessoas.

3. Roteiro entrevista individual com crianças



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A perspectiva da criança de primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna

Pesquisadora: Taynara Marques Alves
Orientadora: Sandra Ferraz

PARTE II – Entrevista individual

ROTEIRO

1. O que achou da atividade?
2. Quais as palavras novas que você aprendeu?
3. Quais são as atividades de escrita que você faz na escola? Quais que você mais gosta? Por que?
4. Quais são as atividades de escrita que você faz em casa? Quais que você mais gosta? Por que?
5. Você acha importante aprender a ler e a escrever? Por quê?
6. O que você acha das atividades de escrita que você está aprendendo no primeiro ano? São diferentes do segundo período? Como?
7. Você acha que o segundo ano vai ser diferente do primeiro? O que você acha que vai aprender?
8. Depois que você aprendeu a ler, você mudou de alguma forma? Como? Como você se sente?
9. O que você acha de quem não aprende a ler nem a escrever?
10. Você acha que você está falando melhor depois que aprender a ler? Conte um exemplo?

4. Questionário professor

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A perspectiva da criança de primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna

Pesquisadora: Taynara Marques Alves
Orientadora: Sandra Ferraz

QUESTIONÁRIO À PROFESSORA DE PRIMEIRO ANO

1. No ensino da língua materna, quais os conteúdos e aspectos que você considera mais importantes para as crianças de primeiro ano? Por quê?
2. Para compreender as relações entre fala e escrita, por favor especifique as seguintes situações:

Em sala de aula:

- a. situações em que a escrita impulsiona o desenvolvimento da fala:
- b. situações em que a fala impulsiona o desenvolvimento da escrita

Fora de sala de aula:

- a. situações em que a escrita impulsiona o desenvolvimento da fala:
 - b. situações em que a fala impulsiona o desenvolvimento da escrita
3. Como você trabalha a língua materna em sala de aula? (Exemplos de atividades, exercícios de fixação e avaliação. Se puder, anexe uma cópia de atividade ou avaliação para exemplificar).
 4. Na sua turma atual, cite as três principais mudanças relativas à aprendizagem da norma culta que você verifica desde o início do ano até agora?
 5. Em sua opinião, qual é o principal ganho que a aprendizagem da língua materna propicia ao desenvolvimento das crianças nessa idade?

5. Termo de consentimento livre esclarecido às famílias



Universidade de Brasília /
Departamento de Teoria e

Faculdade de Educação
Fundamentos

Área: Psicologia da Educação

Título: A perspectiva da criança de primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna

Pesquisadora: Taynara Marques Alves

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

TERMO DE CONSENTIMENTO Para menor de idade

Meu nome é Taynara Marques Alves¹ aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. 09/0014251, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire². Estou realizando uma pesquisa sobre a perspectiva da criança do primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar uma sessão de grupo focal e uma entrevista individual com seu (sua) filho (a).

Esclareço que as entrevistas individuais e o grupo focal ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola e em horário de aula; serão gravados somente para fins de transcrição das falas da criança; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); lhe será garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail tmarquesalves@gmail.com e pelo telefone celular 84041550.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() Autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): _____

RG ou CPF do responsável: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável

¹ Contato: Taynara Marques Alves - E-mail: tmarquesalves@gmail.com

² Contato: Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.

6. Consentimento professor



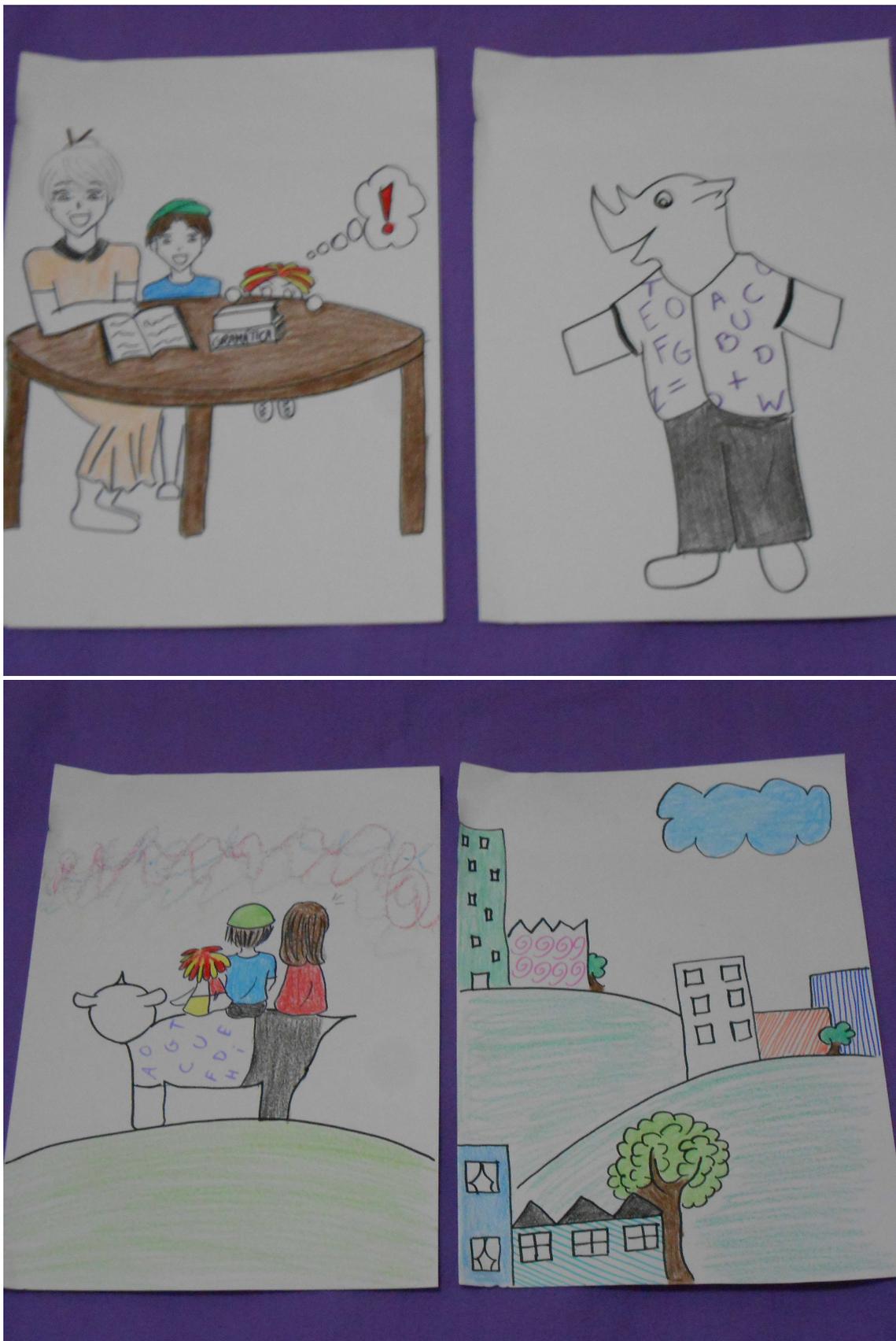
Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
PESQUISA: A perspectiva da criança de primeiro ano acerca da aprendizagem da língua materna

Pesquisadora: Taynara Marques Alves
 Orientadora: Sandra Ferraz

INFORMAÇÕES GERAIS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROFESSOR/A³

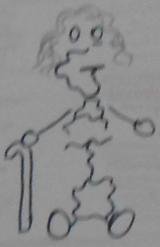
Nome			
Endereço completo			
1. CEP	2. Cidade/Estado	Telefone	Celular
Sexo: 3. <input type="checkbox"/> M 4. <input type="checkbox"/> F	5. UF de nascimento	E-mail	
6. Data de Nascimento	7. Idade	8. <input type="checkbox"/> Casada/o 9. <input type="checkbox"/> Solteira/o	10. Filhos
11. Tempo de docência			
Há quantos anos em Brasília? 12. _____ anos 13. <input type="checkbox"/> Sempre morei em Brasília	Há quanto tempo na SEE-DF? 14. _____ anos como professora efetiva 15. _____ anos como professora temporária	Em que ano está lecionando atualmente? 16. _____ ano do EF; 17. _____ ano do EM; 18. _____ período da EI.	
19. Formação (técnica e/ou superior): curso, instituição e ano de conclusão.			
20. Principais características da aprendizagem do/a aluno/a do ano em que você está atuando (pelo menos 3 características).			
21. Principais competências acadêmicas que o/a aluno/a do ano em que você está atuando precisa desenvolver.			
22. Principais demandas/desafios da sua turma atual (disciplina/comportamento; aprendizagem; relações interpessoais).			
Local/Data		Assinatura	

³ Prezado/a professor/a: O presente instrumento objetiva alimentar um banco de dados acerca das demandas pedagógicas e do perfil dos/as professores/as que participam das experiências de formação de alunos/as de Pedagogia sob minha orientação em estágio e em monografia. Apenas as informações das questões numeradas serão tabuladas e, posteriormente, utilizadas estatisticamente. Imensamente grata pela sua participação nesse importante processo de formação de nossos/as pedagogos/as. Prof. Sandra Ferraz. Contato: sandra.ferraz@gmail.com.

7. Recurso para contação de história

GATO

G
A
T
O



CONSOANTE

VOGAL

SÍLABA



PORTUGALIA

CENTRO



ANA

BRASIL



ARREDORES



ACEPUE

RAPMI