

**MÁRCIA VÂNIA SILVÉRIO PERFEITO
(ORGANIZADORA)**

**FAZERES-SABERES NA
ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DO
ENSINO DA LEITURA E DA
ESCRITA EM COTIDIANOS
ESCOLARES**



EDITORA INOVAR

**FAZERES-SABERES NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS
DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM
COTIDIANOS ESCOLARES**

Márcia Vânia Silvério Perfeito

FAZERES-SABERES NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM
COTIDIANOS ESCOLARES

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2020

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e autoras.

Márcia Vânia Silvério Perfeito (Organizadora).

Fazeres-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 116p.

ISBN: 978-65-86212-10-5.

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-10-5

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Leitura. 4. Pesquisa. 5. Autores. I. Título.

CDD –370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades dos autores e autoras.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar

www.editorainovar.com.br

79002-401 - Campo Grande – MS

2020

SUMÁRIO

Apresentação	6
Capítulo 1 A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL ALFABETIZAR SOB UMA PERSPECTIVA LÚDICA?	7
Suelen Fernandes Silva Solange Alves de Oliveira-Mendes Camila Henrique Santos	
Capítulo 2 A LEITURA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: DAS MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS	20
Vânia Márcia Silvério Perfeito Márcia Vânia Silvério Perfeito Thiago Lopes Cantalice Solange Alves de Oliveira-Mendes	
Capítulo 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS GÊNEROS TEXTUAIS TECENDO A INTERDISCIPLINARIDADE	35
Everton Vieira Ribeiro Josiane Vinhas Quadros	
Capítulo 4 O QUE FAZEM AS PROFESSORAS PARA A PROGRESSÃO DO ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO?	41
Márcia Vânia Silvério Perfeito Solange Alves de Oliveira Mendes Vânia Márcia Silvério Perfeito	
Capítulo 5 O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM TURMA DE 2º ANO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	56
Kelly Alves Rocha dos Santos	
Capítulo 6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	68
Lucineide Alves Batista Lobo Ana Kátia da Costa Silva Camilli de Castro Barros Solange Alves de Oliveira	
Capítulo 7 PROGRAMA ALFA E BETO: AS TESSITURAS DO SABER-FAZER DOCENTE	80
Graciely Garcia Soares	
Capítulo 8 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DO CAMPO EM RORAIMA	90
Hellen Cris de Almeida Rodrigues Emanuella Silveira Vasconcelos Marnilde Silva de Farias	
Capítulo 9 SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA O ENSINO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	104
Graciely Garcia Soares Kelly Alves Rocha dos Santos	
Sobre a organizadora	114

Apresentação

Este livro, intitulado, *Fazeres-saberes na Alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares* apresenta uma coletânea de artigos que socializam as diferentes lógicas que perpassam o *fazer-pensar* dos docentes da alfabetização, e como esses, organizam seu trabalho pedagógico, auxiliando os estudantes a se apropriarem da leitura e da escrita.

Assim como Chartier (2005), acreditamos na necessidade de investimentos nos fazeres do cotidiano escolar para que o seu conhecimento auxilie o desempenho dos futuros profissionais da educação, já que produzem culturas e reinventam a educação.

As reflexões contidas nesta obra revelam os meandros de práticas alfabetizadoras e a realidade plural das escolas. Apoia-se na necessidade de responder aos desafios da alfabetização, ao colocar-se como espaço para interlocuções, reflexão e melhoria das práticas pedagógicas. Discute os *saberes* e as maneiras como os docentes constroem o sentido para seus *fazeres* cotidianos. As reflexões buscam captar os *saberes* e os *fazeres* dos que alfabetizam no chão das salas de aula do nosso país.

Os autores apresentam importantes contribuições para a compreensão de aspectos e proposição de novas discussões e ações concernentes à alfabetização, em que os *saberes teóricos* se misturam aos *saberes práticos*, promovendo as relações entre teoria e prática e teoria na vida profissional do professor.

Márcia Vânia Silvério Perfeito
Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Desenvolve estudos nas áreas de Alfabetização, Leitura e Escrita; e Formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). Escola, culturas e saberes. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL ALFABETIZAR SOB UMA PERSPECTIVA LÚDICA?

Suelen Fernandes Silva¹
Solange Alves de Oliveira-Mendes²
Camila Henrique Santos³

RESUMO

A presente pesquisa objetivou apreender, por meio da prática de duas docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, se, na transição entre aquelas etapas, há espaço para a ludicidade no processo de alfabetização. No quadro teórico, contou com contribuições de autores, tais como: Kishimoto (2011), Morais (2019; 2012) e Soares (2008; 2004), dentre outros. A produção dos dados foi realizada entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 por meio de observações participantes, em duas instituições de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: uma de Educação Infantil e outra de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi possível apreender um distanciamento entre as práticas realizadas nos diferentes espaços, por meio da visível descontinuidade nos processos educativos. Os resultados sinalizaram, também, que a ludicidade figurou mais acentuadamente na turma de Educação Infantil e o trabalho com a base alfabética de escrita, embora limitado, foi mais presente na turma do primeiro ano.

Palavras-chave: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ludicidade. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

Present research focused on learning, by educational professionals from the Secretary of Education of Distrito Federal if, in the transition between those stages there is room for playfulness in the process of alphabetization. In theory, said by contributing authors like: Kishimoto (2011), Morais (2012; 2019) and Soares (2008; 2004), among others. Results were collected between the second semester of 2018 and the first semester of 2019 by observing participants, in two institutions: one being elementary and the other, the first year of middle school. It was possible to learn a distancing between practices realized in different spaces, like the discontinuity of educational processes. The results showed that, playfulness had a key role in elementary children and with writing process, being limited, it was more present in the group from the first year.

Keywords: Transition. Elementary education. Middle school. Playfulness. Alphabetization.

¹ Suelen Fernandes Silva, Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail: suelen_fernandes_silva@yahoo.com.br.*

² Solange Alves de Oliveira-Mendes, Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.*

³ Camila Henrique Santos, graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail: h.camila@gmail.com.*

Introdução

A Educação Infantil (EI) é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) como a primeira etapa da Educação Básica (EB), destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade, enquanto o Ensino Fundamental (EF) abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos, subdividido em duas partes: anos iniciais, 1º ao 5º anos, e anos finais, 6º ao 9º (BRASIL, 2005). Partimos do pressuposto de que a transição entre as etapas representa um processo mediado por expectativas, por parte dos professores, quanto às aprendizagens que se espera que a criança alcance e, muitas vezes, em relação aos próprios educandos, que se veem diante de um novo desafio. A passagem de um a outro estágio, que deveria ser marcada por uma trajetória de continuidade, ao contrário, pode ocasionar uma ruptura.

Evidenciando esse processo descontínuo, na EI apreendemos uma presença muito mais marcante da ludicidade se comparada ao EF. Parece cristalizada a ideia de que o lúdico é um fator de descontração e de preenchimento de lacunas no tempo escolar, minimizando, sob essa ótica, sua dimensão educativa. Sabemos que a EI, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não tem fins de promoção. Seria esse o motivo para um destaque maior da ludicidade neste contexto? A não atenção dada a esse aspecto no EF seria a primeira ruptura na transição entre essas etapas da escolarização básica?

Pesquisas indicam que as crianças, ao adentrarem no EF, sentem falta das brincadeiras, da contação de histórias e do período de atividades livres, constatando “um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar desse segmento” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Como nosso interesse recai no ensino da leitura e da escrita nesse processo transitório, é crucial recorrermos a contribuições de Moraes (2019; 2012) e Soares (2008), visto que ambos defendem a perspectiva de alfabetizar letrando desde a EI. A despeito da ludicidade, trazemos para o debate alguns autores, tais como: Kishimoto (2011) e Morgado e Sá (2013), que debruçam no estudo do caráter educativo do lúdico.

Tendo em vista a relevância de um trabalho lúdico no processo educativo, nos propusemos a realizar esta pesquisa com o intuito de apreender qual o espaço dado à ludicidade no processo de alfabetização na transição da EI para o EF. Objetivamos analisar em que medida a presença ou a ausência da ludicidade tem impactado no processo de aprendizagem, especificamente no campo da linguagem.

Conceituando alfabetização, letramento e ludicidade na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Como sabemos, cada etapa da escolarização tem suas peculiaridades. A Educação Infantil (EI), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), “tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social” (p. 36), “por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem” (p. 37). Já o Ensino Fundamental (EF), pretende que o aluno adquira “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (p. 38), bem como se desenvolva amplamente compreendendo os sistemas em que se fundamenta a sociedade, tendo como enfoque a alfabetização ao longo dos três primeiros anos.

No concernente à EI, constatamos, nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013), a preocupação de tempos reservados a brincadeiras e à valorização do lúdico. Quanto ao EF, as Diretrizes realçam que “o currículo [...] exige a estruturação de um projeto educativo coerente [...] de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças” (BRASIL, 2013, p. 117). Observamos, nos documentos supracitados, o princípio de continuidade nas aprendizagens na transição entre a EI e o EF e a valorização do lúdico nos processos formativos dos aprendizes. No entanto, estudos, como o realizado por Silva e Oliveira-Mendes (2015), destacam a descontinuidade das duas etapas em vários aspectos, como a articulação do tempo escolar com as atividades propostas, ou seja, as crianças denunciam um maior volume de tarefas, em detrimento do momento do parquinho. Asseveramos que o lugar que a criança ocupa não muda suas necessidades e interesses, apesar de cada eixo demandar certas especificidades no tocante ao trabalho pedagógico. Sendo assim, entendemos que é crucial superar a visão reducionista que divide esses sujeitos entre crianças ou alunos e priorizar o atendimento às suas singularidades, primando pela garantia dos seus direitos.

A despeito da prática lúdica num contexto de alfabetização, cabe conceituar esse campo, bem como o de letramento, considerando que caminham juntos nos primeiros anos escolares.

Entendemos, em concordância com Soares (2004), que a alfabetização é a aprendizagem do SEA. De acordo com a autora, é a “aquisição do sistema convencional de escrita”, ao passo que o letramento é o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 14).

No campo da alfabetização, Morais (2012) defende sua consolidação no primeiro ano do EF, podendo alcançar o segundo e o terceiro na consolidação das relações som-grafia. Um debate presente nesse cenário, é o período escolar em que esse processo pode ser iniciado. Diante disso, indagamos: seria mais interessante introduzir esse trabalho ainda na EI? Ou reservá-lo aos primeiros anos do EF?

Brandão e Leal (2010), inspiradas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre o processo de alfabetização e na perspectiva sociointeracionista, contestam a antiga ideia de prontidão para a mesma, que perdurou durante muitos anos no país e afirmam que este é um “processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos” (p. 20). Nessa ótica, a EI não é um período de maturação biológica para que, no primeiro ano do EF a criança esteja predisposta à aprendizagem, sendo um espaço de apropriação da realidade, que deve propiciar oportunidades de contato entre esse sujeito e a linguagem, por meio de contações de histórias, manuseio de livros e, também, exploração de palavras.

Morais (2019) insiste, ainda, na importante contribuição política de se iniciar a alfabetização ainda na EI, propondo investir nas duas dimensões: alfabetizar e letrar, devido à grande desigualdade social existente no nosso país, portanto, “alfabetizar letrando desde a educação infantil precisa ser um norte pedagógico que se materializa em práticas diárias de leitura e compreensão de textos e práticas, [...] de escrita de gêneros textuais [...]” (p. 222).

Pensando na articulação de uma prática de alfabetizar, letrar num contexto lúdico, é que destacamos que, segundo Kishimoto (2011), brinquedo/jogo educativo é um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (p. 40). Conforme pontuado por Morgado e Sá (2013), “o jogo facilita a aprendizagem de conteúdos específicos, permitindo novas tentativas, apostando em sua capacidade reflexiva e buscando compreender seu pensamento” (p. 41).

Cabe ao professor, portanto, propiciar oportunidades de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento do aluno, a fim de estimular o aperfeiçoamento de determinadas habilidades. É importante, também, a diversificação de atividades para alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem e potencialidades dos educandos.

Metodologia

Esta pesquisa tem cunho qualitativo de tipo etnográfico que, segundo André (2005, p. 28), “é uma adaptação da etnografia à educação”, por isso, se apropria de técnicas de investigação como observações participantes e entrevistas.

Assim, a produção de dados se deu por meio de 18 observações participantes, realizadas em duas instituições da SEEDF. A pesquisa teve início no segundo semestre de 2018 com uma turma no último ano da Educação Infantil (EI), e foi concluída no primeiro semestre de 2019, assistindo à transição desses alunos ao 1º ano do Ensino Fundamental (EF).

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática, que “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, permitindo “ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2005, p. 20).

Rotina Pedagógica nas instituições pesquisadas

Ao nos reportarmos às duas turmas pesquisadas, percebemos certa semelhança na rotina dos grupos-classe: diariamente eram reservados dois momentos para atividades dirigidas, antes e após o lanche, sendo pelo menos um destes, destinado à imersão na cultura escrita, resultando no ensino de língua materna de segunda a sexta-feira, tal qual defendem veementemente autores como Morais (2019; 2012).

Os momentos de atividades livres e recreação, no entanto, eram muito mais presentes no último ano da EI, como podemos constatar pelo Quadro 1, que traz um comparativo quanto ao tempo⁴ destinado aos diferentes encaminhamentos na rotina das classes do último ano da EI e do primeiro ano do EF.

Quadro 1 - Organização da rotina e divisão do tempo didático

Encaminhamentos	Último ano da EI (minutos)	Primeiro ano do EF (minutos)
Rodas de conversa	45	---
Exploração e pintura do calendário individual	10	15
Cópia da rotina na agenda	---	45
1º momento de atividades dirigidas	45	60
Lanche	20	30
Recreio / parque	50	30
2º momento de atividades dirigidas	30	80
Atividades livres / entretenimento	60	30
Organização da sala e dos materiais pessoais	10	10

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Observamos expressividade nos momentos destinados a atividades dirigidas no primeiro ano do EF, o que é posto em evidência no Quadro 2, que sintetiza as atividades dirigidas propostas nas classes, ao longo dos 18 dias de observação em cada uma, no âmbito da linguagem oral e escrita.

Quadro 2 – Atividades de língua portuguesa nos ambientes educativos acompanhados

Atividades	Ocorrência (dias)	
	Último ano da EI	Primeiro ano do EF
Atividades de escrita, desenho e pintura (título do texto, nome próprio)	5	4
Atividades em folhas avulsas xerocadas (leitura e escrita de letras, sílabas, palavras e pequenos textos)	3	8

⁴ O quadro refere-se à rotina recorrente nos dias em que não houve atividades extraclasse, como atividades de Educação Física, visitas à biblioteca e eventos comemorativos.

Atividades na Apostila Estrela do Dia⁵ (leitura e escrita de letras, sílabas e palavras)	7	---	12
Atividades no Livro Didático (LD)	---	1	
Escrita de palavras a partir da imagem	3	2	
Jogos/brincadeiras com letras e palavras	2	4	
Leitura realizada pela docente	4	6	
Reconto oral feito pelas crianças	1	1	

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na EI, geralmente, era proposta uma atividade de linguagem por dia, com um maior tempo de dedicação, e no EF, no mínimo duas atividades relacionadas ou não entre si, ocasionando maior volume de proposição, porém, um estreitamento do tempo de operacionalização.

Vale frisar que o número de frequência no Quadro 2 se refere à quantidade de dias em que as docentes recorreram a determinadas atividades, não tendo relação direta com a duração da atividade proposta.

As atividades em folhas avulsas, na EI, comumente, trabalhavam a letra inicial de imagens. No EF, essas atividades continham pequenos textos seguidos de exercícios de localização e cópia de palavras ditadas pela professora. Cabe ressaltar que, apesar de o LD ter figurado em apenas uma ocorrência, a professora trabalhou oito páginas desse material naquela ocasião. Foram atividades de escrita do nome próprio, contagem de letras e identificação e marcação de palavras em um pequeno texto. Essas considerações, para nós, evidenciam um trabalho mais sistemático com a base alfabética de escrita no EF, e, na EI, um maior espaço à livre expressão das crianças, tendo, também, momentos diários, porém mais curtos, de exploração e reflexão acerca do SEA.

Sobre os agrupamentos a que as professoras costumavam recorrer para a realização das atividades, na EI, sentavam-se em pequenos grupos, contendo entre três e seis crianças, enquanto no EF, ora sentavam enfileirados, individualmente ou em pares, ora em formato de U. No entanto, apesar da variação na configuração, em ambos os espaços, todas as atividades acompanhadas foram realizadas de maneira individual, o que chamou nossa atenção, uma vez que muitas delas tinham potencial para serem exploradas em grupo.

A leitura de textos foi mais frequente no primeiro ano do EF, aparecendo em seis jornadas acompanhadas, o que representa um terço do período de observação. Porém, esses textos eram usados exclusivamente para a realização de outras atividades em folhas avulsas. Concordamos com Morais (2019; 2012) quando defende a exploração de palavras do texto, mas, assim como o autor também defende, sem deixar de lado o letramento, ou seja, a exploração das características do gênero textual.

⁵ Material desenvolvido pela professora do último ano da EI, organizado com atividades relacionadas aos nomes dos integrantes da turma.

No último ano da EI, apesar de a ocorrência ter sido menor, quatro dias, a leitura foi melhor explorada. Morgado e Sá (2013) pontuam que “é preciso existir o interesse em cativar o aluno para o processo de aprender” (p. 52). Nesse quesito, a docente desempenhou um ótimo papel, utilizando gestos, modulações de voz e diferentes expressões faciais para dar vida à história narrada. Além desses fatores, a leitura foi feita, na EI, sempre em um suporte físico, utilizando livros ou cartazes em que as crianças podiam acompanhar a leitura e, posteriormente, manusear.

No primeiro ano do EF, apenas uma história foi lida no livro físico, as demais leituras foram realizadas a partir de arquivos digitais, utilizando o aparelho televisor. A leitura nesse aparelho era impossível de ser acompanhada pelas crianças, devido à sua altura elevada e a qualidade da digitalização, o que dificultava, até mesmo, a leitura pela docente.

Ainda sobre as análises, o reconto oral com apenas uma ocorrência em cada turma se deu, em ambos, para rememorar uma história lida anteriormente, a fim de dar sequência à certa temática: na EI, a inclusão; no primeiro ano, as tradições da festa junina. Os encaminhamentos das docentes foram semelhantes e a atividade favoreceu o desenvolvimento da oralidade nas crianças, propiciando o contato com as características do gênero explorado. Eis um trabalho riquíssimo de letramento que pode ocorrer independentemente do estágio de apropriação da escrita, por parte do aprendiz.

As atividades de escrita, desenho e pintura evidenciadas no Quadro 2, nas duas turmas acompanhadas, ora eram usadas para ilustrar e nomear as histórias lidas pela docente, ora eram utilizadas para confecção de murais temáticos. Quando de sua utilização, no mínimo a criança deveria escrever o próprio nome para identificar o trabalho.

No caso do EF, também foram confeccionados cartões comemorativos que entrelaçaram escrita, desenho e pintura, nas ocasiões da páscoa e dia das mães. Segue trecho da décima terceira observação para exemplificar o que acabamos de destacar.

P: Vamos fazer o cartão do dia das mães. Vamos lá! Esse cartão tem duas etapas: primeiro vamos escrever uma frase coletiva e depois vamos fazer a frente do cartão com tinta guache com a digital de vocês. Preciso de ideias para começar o cartão.

A1: A gente pode escrever coisas bonitinhas pra mamãe.

P: Isso mesmo! Mas o quê? Pode ser **Querida mamãe** pra começar?

Alunos(as): Pode.

A2: Isso mesmo.

A docente escreveu no quadro, em caixa alta, “QUERIDA MAMÃE” e, em seguida, perguntou:

P: E depois?

A1: Eu te amo.

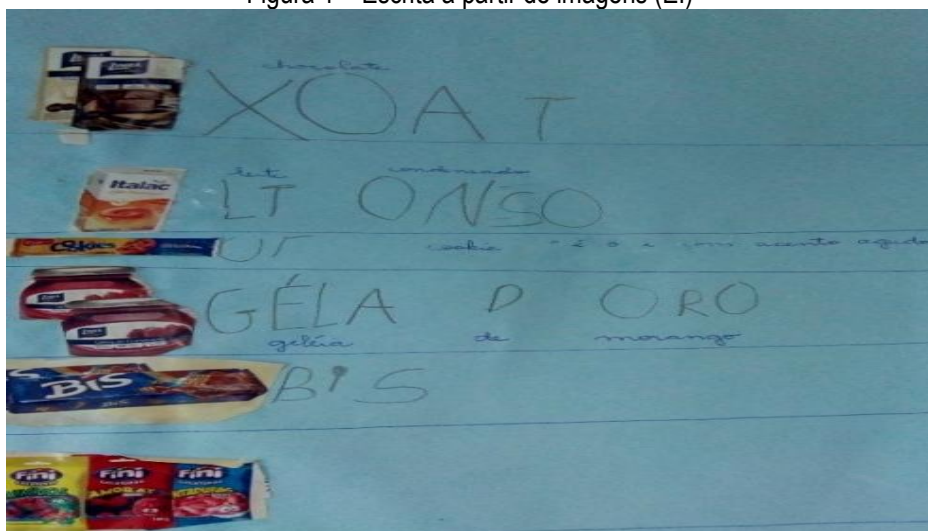
A2: Do fundo do meu coração.

Após acatar as sugestões e escrevê-las no quadro, a professora distribuiu folhas brancas dobradas ao meio e indicou o lugar em que deveriam escrever. Em seguida, poderiam ilustrar e, por fim, fariam a frente do cartão com tinta guache.

Verificamos um nítido envolvimento na atividade coletiva de produção de um texto de curta extensão. Moraes (2019, p. 188) enfatiza que “o esquema de a professora notar no quadro palavras, sílabas ou letras ditas pelas crianças “[...] possibilita uma vivência peculiar”, que os faz experienciar, concretamente, o que significa escrever palavras, ainda, “o trabalho sequencial permite se ler o que já se escreveu, pronunciar o que falta escrever, discutir que letra vem primeiro numa sílaba etc.” E, para aqueles que ainda não compreendem alguns princípios convencionais da escrita alfabética, esse registro oportuniza momentos em que podem desvendar o enigma que é a escrita.

As atividades de escrita de palavras a partir de imagens na EI, geralmente articuladas ao recorte e colagem, visavam a identificar a fase, de acordo com a Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) em que cada criança se encontrava, para que a docente pudesse traçar estratégias para ajudar os pequenos a avançarem em suas hipóteses de escrita. A figura 1 ilustra como era feito esse trabalho.

Figura 1 – Escrita a partir de imagens (EI)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Tendo por base apenas a imagem, podemos inferir que a criança estava com a escrita, predominantemente, silábica de qualidade, representando cada sílaba com um grafema, como vemos com a notação: “XOAT” para **chocolate** e, “LT ONSO”, para **leite condensado**, oscilando entre essa fase e a silábico-alfabética, representada pela grafia de “GÉLA” para **geleia**.

Foi nítido o cuidado da docente em transformar a tarefa de escrita em uma atividade significativa para a criança, dando-lhe a liberdade de escolha sobre as imagens que desejasse nomear, mesclando, também, a atividade de recorte e colagem.

Na turma do EF, tal qual na da EI, a escrita espontânea era usada, frequentemente, para compreender as hipóteses de escrita dos aprendizes. A docente do EF informou-nos que, a cada dois meses, fazia um teste com as crianças para identificar o progresso e delimitar as etapas em que se

encontravam, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), a saber: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Segundo declaração da docente, após a avaliação, a maioria dos alunos se encontrava com hipótese silábica de escrita, alguns estavam silábico-alfabéticos e, três estudantes já estavam alfabéticos. Estes últimos, já apresentavam autonomia na leitura e escrita de palavras, bem como de pequenos textos.

Nas atividades de Linguagem na turma de EI, conforme Quadro 2, frequentemente, era explorada a apostila **Estrela do Dia**. A organização era a seguinte: em uma página eram apresentada a foto da criança, espaços para escreverem o nome e, por fim, elaborarem uma ilustração. Nas páginas seguintes, vinham atividades relacionadas ao pedaço (sílabas) ou letra inicial daquele nome, com enunciados que solicitavam recorte e colagem de imagens que comessem parecido, ou que pedissem a marcação de letras semelhantes à inicial do nome em questão. As fotos eram organizadas de acordo com os nomes das crianças, em ordem alfabética. A professora colou uma estrela amarela com fita crepe na camisa do menino (a Estrela do Dia) e tirou fotos com o celular. As crianças entrevistaram a **Estrela do Dia** obedecendo ao sentido horário, utilizando um lápis como microfone. Algumas das perguntas feitas foram: O que você mais gosta de comer? Quem é seu melhor amigo? Onde gosta de passear? O que você mais gosta de fazer na escola?

Ao fim dos questionamentos, a professora dirigiu-se ao quadro e propôs a escrita do nome da Estrela do Dia, perguntando qual a letra inicial, quantos pedaços tinha o nome, quantas letras e quais palavras começavam ou terminavam de modo parecido. Após, encaminhou os alunos às mesas para a cópia do nome da Estrela do Dia, registro da quantidade de letras e ilustração livre, com base nas informações adquiridas na entrevista.

Apesar de os jogos e brincadeiras terem sido pouco explorados ao longo das observações, como constatamos no Quadro 2, não podíamos deixar de dar realce a esse aspecto considerando, inclusive, a temática a que nos propomos investigar.

Na EI acompanhamos dois momentos em que o grupo pôde brincar com as partes sonoras das palavras, além da exploração já evidenciada das partes orais das palavras por meio da apostila **Estrela do Dia**. O primeiro deles foi proposto pela professora regente da turma; o outro, pela professora de música (a quem chamaremos de **P2**), que mostrou como a reflexão sobre as partes sonoras das palavras pode ser trabalhada interdisciplinarmente. Por esse motivo, nos debruçaremos sobre a observação dessa aula.

A atividade foi proposta pela **P2** no laboratório de informática, em nossa décima quinta observação. De início, a **docente** produziu diversos sons com as mãos e a boca e pediu que as crianças tentassem acompanhá-la produzindo música com o corpo (batendo palmas, as mãos nas pernas e nos braços e produzindo sons variados com a boca). Em seguida, explicou que, em

comemoração ao mês da Consciência Negra, havia trazido dois tipos de tambores da África. Comentou sobre os instrumentos e apresentou um cartaz com algumas características e ilustrações daquele continente.

Propôs a seguinte atividade: fariam música com o nome de cada um. Ela perguntaria, em um dos tambores, *qual é o seu nome?* e cada aluno teria sua vez de responder no outro tambor. Ela demonstrou como seria: *qual-é-o-seu-no-me* (separando os pedaços/sílabas = seis batidas no tambor); se o nome da criança fosse **Regina**, por exemplo, deveria bater três vezes no segundo tambor, pronunciando, pausadamente, os pedaços do seu nome (Re-gi-na).

Todas as crianças participaram com entusiasmo. Durante a proposta, a **P2** chamava a atenção aos pedaços de cada nome, com comentários e indagações sobre qual nome era maior, qual era menor, nomes iguais e nomes parecidos.

A atividade contribuiu para o desenvolvimento/aprimoramento da consciência fonológica das crianças, permitindo refletir sobre as partes sonoras e o tamanho das palavras, propriedade crucial da escrita alfabética, conforme acentua Moraes (2012). Ainda explorou rimas e aliterações. Tudo isso, feito de uma maneira lúdica, envolvente, significativa, prazerosa.

Vejamos, agora, como foram utilizados os jogos e as brincadeiras de alfabetização no primeiro ano do EF. Nesse espaço, as crianças puderam brincar com letras e palavras através do alfabeto móvel, do bingo dos sons e da caixa misteriosa. Nos deteremos na descrição da atividade de exploração do **Alfabeto Móvel**, proposta na oitava observação.

Cada criança recebeu um envelope contendo fichas plastificadas com as letras do alfabeto. Cada letra tinha sua versão maiúscula e minúscula e, ambas, apareciam repetidas vezes. O primeiro comando da atividade foi a separação de vogais.

Figura 2 – Alfabeto Móvel (EF)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Uma vez localizadas e separadas as vogais, a docente pediu que, com elas, formassem pequenas palavras, como: **oi**, **ai** e **ei**. Exploradas as principais combinações entre duas vogais, passou a trabalhar com três, formando **uai** e **uau**. Mudando a estrutura, incluindo uma consoante, passou a trabalhar a família silábica da letra **B** e, finalizando, pediu que formassem as palavras **boi** e **bebê**. Acreditamos que a atividade poderia ter sido mais livre, de modo que favorecesse a autonomia dos aprendizes. Observamos que, a professora, exclusivamente, elegeu as palavras a serem formadas, a nosso ver, um repertório limitado para uma turma que, já na EI, apresentava alunos com hipótese alfabética de escrita. Sobre a autonomia inerente às atividades lúdicas, Kishimoto (2011, p. 30) declara:

No jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno.

O **alfabeto móvel** se usado para escrita espontânea, representa uma importante ferramenta para a progressão dos conhecimentos dos aprendizes, podendo, ainda, ser utilizado de maneira colaborativa em pequenos grupos, considerando a heterogeneidade da turma.

Tendo elencado as principais práticas de alfabetização observadas no último ano da EI e no EF, concluímos o bloco de análises refletindo sobre a importância da autoformação do(a) professor(a). Como pontuam Soares e Sá (2016, p. 169), “cada professor pode e deve buscar melhorias na organização de seu trabalho pedagógico com vistas a uma maior qualidade educacional e ao crescimento do aluno”.

O(a) docente, desse modo, deve manter-se atento às necessidades de aprendizagem dos educandos para que possa contemplá-las, sem esquecer, de modo algum, da heterogeneidade presente em todos os espaços educativos.

Considerações finais

Buscamos apreender, nessa pesquisa, o espaço ocupado pela ludicidade, no processo de alfabetização, na transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Asseveramos, de acordo com os dados levantados, que a ludicidade, no contexto de propostas de alfabetização, apareceu de forma mais acentuada na turma da EI, havendo múltiplas oportunidades de brincar e refletir sobre as palavras diariamente. Destacamos, mais uma vez, o engajamento da professora regente, sempre buscando cativar as crianças e tornar significativas e prazerosas as aprendizagens. Na turma do EF, o lúdico se fez presente de forma tímida e, algumas vezes, camuflando metodologias tradicionais de ensino. A professora regente da turma demonstrou certa apatia nas propostas ditas lúdicas realizadas. Isso pode ser reflexo de uma maior cobrança institucional neste espaço, tendo o(a)

docente, possivelmente, ali, maiores demandas e, sobre os alunos, maiores expectativas de aprendizagem.

Sentimos falta, tanto na EI quanto no EF, de uma presença mais marcante e contínua do letramento. Defendemos, em concordância com Soares (2004) e Morais (2019; 2012), um trabalho concomitante de letramento e sistematização de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) a partir dos anos finais da EI, intercalando, na prática do/da docente, momentos de dissecação das palavras em pedaços menores (sílabas, letras) e momentos de trabalho com os gêneros textuais, sempre buscando a articulação com o lúdico.

Percebemos, ainda, uma desarticulação entre as práticas das instituições, tanto nas escolhas didáticas quanto na continuidade das aprendizagens, na medida em que, conforme as análises, no último ano da EI, já se formavam palavras complexas, e, no primeiro ano do EF, com o alfabeto móvel, foram formadas, em suma, monossílabas e com o uso, quase que exclusivo, de vogais. Parece não haver qualquer comunicação entre os profissionais que atuam nos segmentos, o que justificaria a discrepância nos encaminhamentos didático-pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília:1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.); **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORGADO, Fernanda Martimon; SÁ, Antônio Villar Marques de. Ludicidade e saúde: um estudo em classes hospitalares no Distrito Federal. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

SILVA, Alexsandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Brasília: 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. p. 5-25.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Milene de Fátima; SÁ, Antônio Villar Marques de. Jogos de regras na aprendizagem matemática de crianças: da imprevisibilidade à apropriação pelo professor. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; JÚNIOR, Luiz Nolasco de Rezende; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Ludicidade: desafios e perspectivas em educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

A LEITURA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: DAS MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS

Vânia Márcia Silvério Perfeito¹
Márcia Vânia Silvério Perfeito²
Thiago Lopes Cantalice³
Solange Alves de Oliveira-Mendes⁴

RESUMO

Este estudo buscou analisar como as mudanças didáticas e pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da análise linguística no livro didático têm norteado a prática docente no cotidiano de dois grupos-classe de 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma Escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2015). As duas docentes foram acompanhadas por meio de três observações participantes durante o primeiro semestre de 2019. Para o tratamento dos dados, o recurso utilizado foi a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016). O tema é discutido tendo como referências principais as obras de Chartier (2010, 2007, 1998), Koch; Elias (2014), Moraes (2012, 2009, 2002), Oliveira (2011), Soares (2016, 2008, 2004, 2003), Silva (2010), dentre outros. Os resultados apontaram como o ensino desses eixos são tratados no livro didático. Se por um lado o livro didático atesta avanços quanto às novas abordagens teóricas para o ensino da língua portuguesa, por outro, o estudo realçou a necessidade de debates e investimentos em programas de formação continuada como garantia de maior apropriação das mudanças, com vistas ao aprimoramento das práticas docentes. Nos eixos de leitura e compreensão textuais, não houve espaço para a leitura silenciosa; ocorreu priorização da compreensão oral em detrimento da escrita; pouco destaque foi dado às questões inferenciais. No eixo da análise linguística, sublinha-se que as questões ortográficas e gramaticais sobressaíram nas duas turmas.

Palavras-chave: Leitura. Análise Linguística. Prática docente. Livro didático.

Reading and linguistic analysis in literacy textbook: from didactic and pedagogical changes to daily teaching practices**ABSTRACT**

This study aimed at analyzing how didactic and pedagogical changes regarding the Reading teaching and linguistic analysis in textbook have guide teaching practices in two class-groups of 3rd grade of the Literacy Initial Block in a school of the State Secretariat of Education in Distrito Federal. The research is based on a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) and ethnographic type (ANDRÉ, 2015). Both teachers were followed through three participant observations during 2019 first semester. For data

¹ Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vmsperfeito@gmail.com

² Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: mvspereito@gmail.com

³ Economista do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; responsável técnico pelo Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras. Graduado em Ciências Econômicas e Pedagogia. E-mail: tcantalice@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela UFPE. Professora da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com

treatment, the resource used was the thematic content analysis (BARDIN, 2016). The theme is discussed with the references of main works by Chartier (2010, 2007, 1998), Koch; Elias (2014), Morais (2012, 2009, 2002), Oliveira (2011), Soares (2016, 2008, 2004, 2003), Silva (2010), among others. Results point how these axes are treated in the textbook. Whether on one hand the textbook asserts advances regarding the new theoretical approaches for Portuguese language teaching, on the other hand, the study highlighted the need for debates and investment in continuing education programs to ensure greater understanding about the changes in order to improve the teaching practices. There was not space for silent Reading in the Reading and text comprehension axes; oral comprehension was prioritized rather than the writing; inferential questions received little attention. Orthographic and grammar issues protruded in the groups, in the linguistic analysis axis. No eixo da análise linguística, sublinha-se que as questões ortográficas e gramaticais sobressaíram nas duas turmas.

Keywords: Reading. Linguistic Analysis. Teaching practice. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de língua portuguesa encontra-se marcado por rupturas e mudanças. O processo de apropriação da leitura, assim como o da escrita, sofreu alterações no decorrer da história e trouxe contribuições para o ensino da língua materna. Elas são definidas por Chartier (1998) como *mudanças de natureza didática* (definição de conteúdos) e *mudanças de natureza pedagógica* (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação, etc.).

A partir da década de 1980, as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e às cartilhas ganharam realce, visto que a língua era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A alfabetização não pode mais ser entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental (FERREIRO, 2012). Isso implica em preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais.

Com tais modificações, o conceito de alfabetização foi evoluindo de acordo com as épocas, as culturas, a chegada das tecnologias, necessidades sociais e demais inovações. Para Morais (2012), além da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito alfabetizado, na contemporaneidade, precisa ter autonomia na leitura e na produção de textos. Outro marco importante na história da língua no Brasil é o letramento na década de 1990. Este, conforme Soares (2004), se constitui como estado ou condição de um indivíduo que emprega e vivencia práticas sociais de leitura e de escrita. Tanto Soares (2016) quanto Morais (2012) defendem a perspectiva de alfabetizar-letrando.

Assim, procuramos analisar como as *mudanças didáticas* e *pedagógicas* relacionadas ao ensino da leitura e da análise linguística no livro didático (LD) têm norteado a ação docente no cotidiano de dois grupos-classe. Para tanto, buscamos apreender, por meio de observações participantes, as

práticas pedagógicas de duas professoras atuantes em turmas de 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁵ de uma Escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Na próxima seção, procuramos discutir as principais proposições das mudanças para o ensino da leitura e da escrita e as implicações que vêm produzindo, em decorrência das apropriações por meio do livro didático de língua portuguesa. Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico. Nas quarta e quinta seções, exploramos o que foi possível apreender do trabalho docente nos campos da leitura e análise linguística.

2 As mudanças no ensino da Leitura e da Escrita no Brasil pós 1980

As mudanças na organização do ensino têm suscitado novas apropriações do funcionamento da escola e das práticas pedagógicas. Deste modo, “em função das novas prescrições, essa instituição vem sendo inserida num contexto de sucessivos desafios, entre eles, o de atender às diferentes demandas de aprendizagem, garantindo, assim, a finalidade de assegurar um ensino e uma aprendizagem eficazes para todos” (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

No Brasil, até a década de 1980, o debate sobre a apropriação da leitura e da escrita girava em torno do *como ensinar*, da prevalência de um método sobre o outro. As críticas aos métodos tradicionais e às cartilhas de alfabetização ganharam realce, visto que a língua era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Moraes (2012), o processo de aprendizagem era marcado pela repetição e memorização. Os aprendizes não interagem com os objetos do saber, seguiam rigidamente os passos determinados pelo professor que, ora enfocava as unidades menores (letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados, como é o caso dos métodos sintéticos; ora partiam destes pseudotextos rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Como contribuição, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita desencadeou mudanças significativas no campo da alfabetização. Colocou em questão os pressupostos até então vigentes nos currículos oficiais, compreendendo que o sujeito elabora hipóteses e as reconstrói até alcançar uma escrita alfabética e ortográfica. Consequentemente, a preocupação voltou-se para *como os sujeitos aprendem* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Segundo Mortatti (2010), questionou-se a centralidade do ensino, dos métodos, das cartilhas e dos testes de maturidade. Houve mudança de paradigma e um processo de *desmetodização da alfabetização*.

⁵ O BIA corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (EF), instituído no Distrito Federal para ampliação do EF de nove anos. Representa uma alternativa para reordenar os tempos e os espaços baseados no desenvolvimento da criança, por ciclos de aprendizagem. (É bom frisar que, no contexto da SEEDF, esse Bloco corresponde ao segundo ciclo, já que a Educação Infantil integra o primeiro).

No entanto, Soares (2016; 2003) e Morais (2012) apontam que as apropriações dos sujeitos, face à Psicogênese, acarretaram distorções, uma vez que educadores confundiram uma teoria sobre o aprendizado da escrita alfabética com metodologias de ensino. Para eles, essa interpretação e a hegemonia do letramento provocaram conclusão equivocada de que não era preciso ensinar a escrita alfabética de modo sistemático, visto que as crianças se apropriariam desse objeto por meio da participação em práticas letradas.

A esse fenômeno vivenciado no Brasil, Soares (2003) deu o nome de *desinvenção da alfabetização*, o que agravou seus índices no país. Com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, suas primeiras edições asseveraram essa perspectiva, trazendo prejuízos para o processo inicial de alfabetização. Todavia, esse aspecto vem sendo corrigido, de modo que, hoje, os livros têm equilibrado os dois campos (alfabetização e letramento).

Por conseguinte, estamos aclamando o que Soares (2003) e Mortatti (2010) denominaram de *reinvenção da alfabetização*, na tentativa de recuperar a especificidade do processo sem, entretanto, voltar para o que já foi superado. Desse modo, reaver o processo de alfabetização enuncia favorecer um ensino sistemático e progressivo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e suas convenções ortográfico-gramaticais.

Entendemos, assim como Chartier (2007), que as teorias são interpretadas por três instâncias: as instruções oficiais (currículos, regulamentos), os recursos didáticos e os professores. Por isso, não se pode esperar de um livro mais do que ele pode oferecer, já que é um dos recursos disponíveis. Segundo a autora, a organização didática de cada unidade de trabalho do livro didático, a escolha dos exercícios, a concepção da progressão anual, os saberes científicos oriundos da psicologia, da psicolinguística e das pesquisas em didática estão sujeitos ao seu autor. Porém, defende que “os livros didáticos devem satisfazer a duas exigências: ser fácil de usar, tanto para o professor como para o aluno, e não reduzir a aprendizagem a baterias de exercícios padronizados que forcem um caminho predeterminado” (CHARTIER, 2010, p. 4).

Contudo, tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções quanto as práticas sociais da leitura e da escrita necessitam permanecer presentes em sala de aula. Para Soares (2016), alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da base alfabética de escrita; letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Embora constituam processos distintos, são indissociáveis e interdependentes. Igualmente, Morais (2012) e Soares (2016) defendem o ensino da escrita alfabética e suas convenções em consonância com o letramento.

Com a entrada do letramento, novos desafios foram lançados às práticas alfabetizadoras e isso implicou em uma articulação entre os eixos de ensino da língua portuguesa. De tal modo, refletir acerca de algumas contribuições que a leitura, a compreensão e a produção de textos ocasionariam para o ensino da língua significa pensar em como essas mudanças passaram a orientar o ensino desses

campos que integram aquela área. Nessa perspectiva, o trabalho com leitura e escrita, a partir dos diversos gêneros textuais, seus portadores, funções sociais e contextos de produção (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006) ganharam relevo.

A prática da análise linguística contempla, conforme Morais (2012) e Morais e Silva (2007), as dimensões da textualidade e da normatividade. Assim, o ponto de vista da textualidade abrange a organização composicional, a coerência, a coesão, a escolha do léxico adequado ao gênero, já o campo da normatividade acena para a observância da ortografia, o uso da concordância verbo-nominal, o emprego dos tempos verbais e da regência verbal. Concordamos com Silva, Pessoa e Lima (2012), que a análise linguística não se constitui mais em um eixo de ensino isolado dos demais, mas uma ferramenta a serviço, principalmente, da formação de estudantes leitores e produtores de textos.

Portanto, cada uma das teorias postas para a alfabetização engendrou uma multiplicidade de tematizações, normatizações, apropriações e concretizações, caracterizando-se como importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de pesquisa (MORTATTI, 2006).

3 Percorso Metodológico

Este estudo, de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), insere-se na perspectiva de um estudo de tipo etnográfico, conforme atesta (ANDRÉ, 2015). Acompanhamos, por meio de três observações participantes, durante o mês de abril do ano de 2019, a prática de duas professoras que atuavam no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Essas jornadas corresponderam a um total de 18 horas, distribuídas igualmente em cada turma.

As pesquisadas foram nomeadas por Mel e Liz. No que concerne à formação, Mel cursou o normal médio, é licenciada em Ciências e Matemática, à época possuía vinte e seis anos na SEEDF, sendo três na área de alfabetização; Liz cursou Pedagogia e possui especializações em Gestão e Orientação educacional, contava sete anos de experiência na SEEDF, quatro deles na alfabetização.

Para o registro das observações, utilizamos o diário de bordo. Quanto ao tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática de Bardin (2016). Buscamos responder à seguinte questão: Como as *mudanças didáticas e pedagógicas* relacionadas ao ensino da leitura e da análise linguística no livro didático (LD) têm norteado a prática docente no cotidiano dos dois grupos-classe? Geramos, para cada um dos eixos de ensino da língua portuguesa (Leitura/Compreensão textual e Análise Linguística), uma tabela composta pelas subcategorias (Tabelas 01 e 02). Fizemos o entrecruzamento a partir das atividades trazidas no LD e desenvolvidas pelas docentes durante as observações participantes.

4 O eixo de leitura e compreensão textuais no livro didático

Na Tabela 01, observamos os aspectos que envolviam o uso do livro didático quanto ao eixo de ensino da leitura. Preocupamo-nos em verificar se houve variações de leitura e a compreensão dos textos, com vistas às aprendizagens e à autonomia leitora dos estudantes, bem como a importância que este eixo assumiu nas duas turmas acompanhadas.

Tabela 01 – Leitura e Compreensão Textuais no Livro Didático

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	MEL	LIZ	TOTAL
LEITURA TEXTUAL	Leitura realizada pela professora para a turma	1	1	2
	Leitura coletiva com a participação da professora	-	1	1
	Leitura coletiva sem a participação da professora	-	3	3
	Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	3	2	5
	Leitura silenciosa	1	-	1
COMPREENSÃO TEXTUAL	Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícitas)	2	1	3
	Compreensão oral (perguntas inferenciais)	1	1	2
	Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	1	2	3
	Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícitas)	2	3	5
	Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	-	1	1
	Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	1	1	2
TOTAL POR TURMA		12	16	28

Fonte: autoria própria.

Na turma da professora Mel houve menor frequência (12), ao compararmos com a turma de Liz (16). Inferimos que houve investimentos na leitura de textos realizada pelos estudantes nos dois grupos-classe (4/6), embora a leitura silenciosa, que busca auxiliar o contato prévio do leitor com o conteúdo do texto, assegurando uma leitura mais segura e fluente, nem sempre antecedeu a leitura em voz alta, já que esteve presente apenas uma vez na turma de Mel.

Conforme Kleiman (2016), o habitual seria conjugar, primeiro a leitura silenciosa e, na sequência, as leituras coletiva e/ou individual em voz alta. Esse tipo de prática, para a autora, funciona mais como uma estratégia para avaliar a aprendizagem do aluno. A esse respeito, Lerner (2007) realça

que a sobrevalorização da leitura em voz alta põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, esquivando-se dos sentidos.

Nos momentos de compreensão textual, a frequência foi mais tímida na turma de Mel, se comparada à turma de Liz (7/9). Do mesmo modo, a compreensão escrita assumiu maior frequência na turma de Liz (5). Asseveramos que a compreensão textual não é assegurada apenas com a extração de informações explícitas (4/4) no texto, mas com questões de inferência (1/2) e de opinião (2/3) também. Nesse ínterim, concordamos com Brandão (2006, p. 59) que, sem a compreensão, “a leitura perde todo o sentido”. Para a autora, é preciso priorizar a compreensão leitora, visto que não se entende um texto naturalmente, somente por meio da leitura.

Em uma das aulas, Mel rememorou com os estudantes, no livro didático⁶ (LD), o texto adaptado *Ai, que fedor!* Em seguida, propiciou aos estudantes a leitura coletiva, precedida da silenciosa, conforme defendem Kleiman (2016) e Lerner (2007). Posteriormente, prosseguiu com a compreensão textual oral e escrita:

Mel: Os gambás fazem duas coisas para fugir dos seus predadores. Quais são?

Todos: Se fingir de morto e soltar mau cheiro.

Mel: O que é predador?

Todos: São animais que se alimentam da carne de outros.

Mel: Por que o gambá solta mau cheiro?

Todos: Estão mandando uma mensagem: veja como estou fedido, não sou uma boa opção para o jantar, posso estar cheio de doenças (Responderam com ajuda da professora) **(MEL - 3º ANO, 2º DIA – 23/04/2019)**.

Nesta cena, percebemos o destaque para as habilidades de compreensão por meio de perguntas de fácil localização, aquelas cujas respostas estão na superfície do texto, em detrimento das inferências, onde, de acordo com Bortone (2008), o leitor detecta o implícito no texto para construir o seu significado.

A professora Liz, na *rodinha*, leu para os estudantes a história *Felpe Filva*, de Eva Furnari. Antes, porém, explorou rapidamente sobre a autora e solicitou às crianças que lessem o título, mostrando a capa do livro. Os alunos leram fluentemente. Durante a leitura, convidou alguns alunos para lerem parágrafos do conto. Após esse momento, conversaram sobre os diferentes meios de comunicação na atualidade, a exemplo do telefone celular e WhatsApp. Em seguida, deu prosseguimento com a compreensão textual oral e escrita da carta de Charlô para Felpe, conforme o LD:

⁶ SANCHES, MARISA MARTINS. BURITI MAIS - PORTUGUÊS. 3º ANO. EDITORA MODERNA. PNLD (2019-2022).

Liz: Quem é Felpo?

Todos: Um coelho escritor.

Liz: Por que Charlô diz que Felpo é especial? (Explicou que é porque tinha uma orelha mais curta que a outra; falou um pouco sobre as diferenças). Todos nós somos diferentes! Felpo estava feliz?

Todos: Não.

Liz: Qual foi o meio de comunicação utilizado na história?

Todos: Carta.

Liz: O que Felpo usava para escrever?

A1: Usava máquina de escrever (Ela levou escrita datilografada da máquina do avô).

Liz: O que usamos, hoje, para escrever?

Todos: Computador.

Liz: Quando enviamos uma carta para alguém, o que estamos fazendo?

A2: Comunicando.

Liz: Leiam o poema que está aí (Leram coletivamente). [...] na situação de produção deste gênero, temos que colocar primeiro o local onde estamos e a data, onde e quando? Para quem? E sobre o que se vai escrever. Que características de Felpo fazem Charlô admirá-lo?

A3: Porque ele é poeta.

Liz: Charlô faz um convite e um pedido a Felpo, quais são eles?

Todos: Convidou para tomar chá e pediu a receita do bolinho.

Liz: Por que será que Charlô disse que Felpo tem alma de tartaruga?

A4: Porque tem muita sabedoria (**LIZ- 3º ANO, 1º DIA – 09/04/2019**)

Ao concluir, dialogaram sobre a sabedoria das pessoas mais velhas, explorando o gênero textual carta. Seguiu com as questões de compreensão escrita, conforme orientava o LD. Assim, ao disponibilizar tempo para a realização da leitura e ao articulá-la à compreensão textual, possibilitou a construção de sentido na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2014), desenvolvendo uma prática voltada para o alfabetizar-letrando, assim como defendem Soares (2008) e Morais (2012). Em concordância com Albuquerque (2006, p. 160), percebemos que, nas aulas de Mel e Liz, as maneiras como “estão se apropriando do discurso de trabalhar diferentes textos revela tentativas de *mudanças didáticas e pedagógicas*”.

5 O eixo análise linguística no livro didático

A tabela 02, referente à análise linguística, está dividida em sistema de escrita alfabética (SEA), ortografia (regularidades e irregularidades) e gramática. Entendemos que é possível articular esse ensino com o letramento. O objetivo é que os alunos se tornem mais seguros a cada dia, dominando as questões da normatividade e textualidade em suas produções escritas (MORAIS, 2002).

Tabela 02 - Análise Linguística no Livro Didático

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	MEL	LIZ	TOTAL
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)	Leitura de frases	1	3	4
	Escrita de frases	-	1	1
ORTOGRAFIA	REGULARIDADES DIRETAS			
	F - V	-	1	1
	REGULARIDADES CONTEXTUAIS			
	R - RR	-	1	1
	M - N antes de P - B	1	-	1
	S inicial	1	-	1
	REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAI			
	Acentuação gráfica	1	-	1
	L - U	-	1	1
	IRREGULARIDADES			
	Fonema /X/ com X - CH	1	1	2
GRAMÁTICA	Paragrafação	1	-	1
	Classes de palavras (substantivo próprio e comum; maiúsculas e minúsculas; adjetivo)	2	3	5
	Pontuação em frases e/ou textos	1	1	2
	Exploração do gênero textual (características e funcionalidade)	2	2	4
TOTAL POR TURMA		11	14	25

Fonte: autoria própria.

Remetendo-nos aos dados, conforme esperado, a prioridade recaiu sobre a análise e a reflexão ortográfica e gramatical (10/10), já que, no último ano do BIA (3º ano), espera-se que o alfabetizando já tenha se apropriado e esteja consolidando a base alfabética de escrita por meio de suas convenções, atendendo ao que Morais (2009) recomenda. Em ortografia, os casos de regularidades (3/3) exibiram maior frequência que as irregularidades (1/1). Os conteúdos gramaticais explorados pelas professoras expressaram relação com a leitura, compreensão e produção textuais (6/6).

A professora Mel, após leitura e compreensão do texto *Ai que fedor!* solicitou aos estudantes que escrevessem, conforme sugeria o livro didático, uma carta, expressando opiniões: “o que você achou da matéria, justificar o que achou legal e o que não achou”. Explicou que podiam dialogar com o colega ao lado, em seguida, cada um escreveria sua opinião e, ao final, fariam uma autoavaliação.

Nessa circunstância, desenvolveu a análise linguística do gênero e interveio acerca do que precisava conter nessa carta de opinião. Ressaltou a importância de argumentarem sobre o texto e

discorreu sobre o uso da linguagem formal e informal. Segundo Koch e Elias (2014, p. 74), essas especificidades permitem ao aluno conhecer, apreciar, compreender e produzir o gênero.

Em seguida, Mel orientou as crianças quanto à notação das palavras (M – N; S inicial):

A1: Tia, como se escreve GAMBÁ?

Mel: Como escrevemos essa palavra? (Explicou que antes de P e B usamos M [...]. Como se escreve a palavra SÃO?

A2: Ç-Ã-O (proferiu cada letra).

Mel: Podemos iniciar a escrita de uma palavra com Ç?

Todos: Não (**MEL - 3º ANO, 2º DIA – 23/04/2019**).

De acordo com Morais (2009), as regularidades ortográficas contextuais (M – N; S inicial) envolvem palavras cuja grafia é definida pela localização do fonema nelas. Elas levam o contexto em consideração, isto é, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra subsequente. Por exemplo, a nasalização da sílaba que vier antes das letras P e B devem ser obtidas pelo uso da letra M (GAMBÁ), e não através da letra N, que deve ser utilizada no restante dos casos; já a palavra SÃO, exige do estudante maior atenção. Isto porque, embora haja relações de concorrência entre fonemas e grafemas (S – SS – Ç), a escrita de uma palavra não pode iniciar com Ç ou SS e, portanto, existe regra, fazendo com que ela se insira, também, no grupo das regularidades contextuais.

Assim, Morais (2009) assinala que o estudo das regularidades depende do conhecimento das regras; em contrapartida, as irregularidades estão sujeitas ao trabalho de memorização do indivíduo e consulta ao dicionário. Entretanto, o autor sugere atividades que promovam a reflexão sobre os erros e a correspondência letra-som constitutiva da estrutura do vocábulo ao invés de atividades mecânicas e repetitivas.

Mel reforçou, ainda, a concordância quanto aos sujeitos e verbos na oração; a pontuação; uso de maiúsculas e minúsculas; conversou sobre a elaboração e estruturação de parágrafos, que se apresentam em diferentes modos de organização, definida em função do gênero textual e do objetivo de quem o escreveu.

Nesta perspectiva, compreendemos que essas dimensões são importantes para a tessitura do texto e para a conquista de coesão e coerência. Por isso, a forma de ensinar os sinais de pontuação reflete na apreciação da leitura, fazendo com que os estudantes vejam sentido em usá-los para melhor comunicar suas ideias, e a maneira adequada de ler e se fazer entendido. Deste modo, Silva (2010) assegura que os sinais de pontuação estão em estreita conexão com os gêneros textuais, por possuírem características linguísticas e discursivas típicas de determinados gêneros escritos.

Ao final, Mel solicitou que reescrevessem a carta, fazendo as correções necessárias, com atenção à apresentação, identificação e despedida. Então, leu algumas produções dos alunos e foi apontando o que faltou:

Mel: Para enviar uma carta, precisamos do endereço completo. Quem é o destinatário?

A1: Para quem escrevemos.

Mel: O destinatário tem nome e endereço [...] Em Brasília não tem bairros. Quando escrevemos para um amigo, podemos usar uma linguagem informal.

Mel: Finalizem a carta. Como vai se despedir do autor? (E citou) Atenciosamente, carinhosamente, com carinho etc.

A2: Gostaria de parabenizar pelo texto *Ai que fedor!* Da revista Ciência hoje de 13/10/2016.

Mel: Caro presidente? Você está escrevendo para o presidente? (Chamou a atenção de uma menina).

A3: Não, é para o autor, Diogo Loretto.

Mel: Então corrija. Começamos a carta com Taguatinga, 23 de abril de 2019 (**MEL - 3º ANO, 2º DIA - 23/04/2019**).

Notamos que as explicações da professora não vieram isoladas, mas a partir de uma situação real de escrita. Ela procurou contemplar a apropriação da norma, vinculada à composição textual. Assim, alcançou todas as etapas da produção textual trazidas pelo livro didático (LD), articulando a interação e se aproximando do que defende as novas teorias.

Contudo, o mais importante são as intervenções realizadas durante o processo. Tais situações didáticas constituem-se valiosas e, conforme Moraes (2012), conferiram mais autonomia aos educandos. Ao incluir a revisão da versão inicial do ponto de vista da textualidade e da normatividade, Mel, de acordo com Moraes e Silva (2007), oportunizou uma atitude reflexiva perante a linguagem.

Com este fazer, revelou conhecer as inovações deste campo de conhecimento (CHARTIER, 1998). Entretanto, ao aproveitar os erros notacionais dos estudantes como componente de aprendizagem, poderia ter promovido a análise e a reflexão sobre o uso da língua, apontando outras lógicas de resolução, conforme defende Astolfi (2006).

A professora Liz, após leitura e compreensão do conto *Felpe Filva*, solicitou aos estudantes que observassem o registro na lousa:

Liz: FEUPO FIUVA; VELPO VILVA (usou a letra cursiva). Está certo o que escrevi no quadro?

A1: A professora trocou o L pelo U.

A2: Trocou também o F pelo V.

Liz: Eu percebi que alguns de vocês estão trocando o F pelo V ou o V pelo F (**LIZ - 3º ANO, 2º DIA - 23/04/2019**).

Neste momento, a professora aproveitou para refletir, com as crianças, os usos do F - V. Pronunciou os sons das letras e as palavras (FELPO - FILVA), mostrando que o som do F é suave e o do V é mais forte. As palavras escritas com F - V fazem parte do grupo das regularidades diretas, nesse caso, Morais (2009) afirma não haver outra letra disputando a notação desses sons. Em outras palavras, uma letra sempre representa um único som, independentemente da posição que ocupa na palavra, embora os fonemas sejam muito parecidos, o que pode confundir os estudantes.

Em seguida, leram coletivamente duas estrofes do texto *Astronauta* no LD. Para ajudar na reflexão sobre os usos do L - U, Liz acrescentou atividade (*loteria ortográfica*) com o objetivo de completar as palavras usando os referidos fonemas. A seguir, questionou-os:

Liz: Quem escreveu *PINCEL* com U? Quem escreveu com L? (A maioria usou a letra L). E na palavra *GOL*, uso L ou U?

Todos: L.

Liz: Qual é a próxima palavra?

Todos: *CÉU*.

Liz: Uso L ou U? Levanta a mão quem escreveu com L e quem escreveu com U? (A maioria usou corretamente a letra U).

Liz: Como escrevemos *BERIMBAU*?

Todos: U.

Liz: Todos perceberam o som do U? Mostrou que o U tem som mais forte. Pediu para uma aluna ler a comanda da letra A.

A1: Sublinhe as palavras terminadas em L.

A2: *SIDERAL* e *AFINAL* (A docente mostrou o som mais suave da letra L) [...].

Liz: E a palavra *ALGAZARRA*, escrevemos com L ou U?

Todos: com L (**LIZ - 3º ANO, 2º DIA - 23/04/2019**).

Embora a professora tenha lançado mão de uma alternativa mais lúdica (loteria) para explorar a ortografia, verificamos, assim como na aula de Mel, que não houve uma reflexão. Esses são exemplos de regularidades morfológico-gramaticais do sistema ortográfico, pois são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra (MORAIS, 2009). Para concluir, a professora solicitou que as duplas trocassem as tarefas, para que o colega a corrigisse.

A professora Liz nos fez apreender que o livro didático é um recurso importante, mas não significa que as práticas docentes sejam limitadas a ele. Isso nos pareceu indicar que a professora não é passiva diante das prescrições, pois as manuseou de acordo com o seu *saber-fazer*. Desse modo, apropriou-se do manual da maneira que considerou viável para conduzir o seu trabalho, como destaca Chartier (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos analisar como as *mudanças didáticas e pedagógicas* relacionadas ao ensino da leitura/compreensão textuais e da análise linguística no livro didático têm norteado a prática de duas professoras atuantes no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Nessa perspectiva, apreendemos que as docentes vêm incorporando as mudanças para o ensino da língua trazidas no livro didático; todavia, utilizam-nas às suas maneiras, testam-nas por critérios práticos e não teóricos, como alerta Chartier (2007).

Isto significa que as docentes modificaram os sentidos instituídos, como tentativas de incorporá-los às suas ações sem, no entanto, negar suas experiências e seu *saber-fazer*. Como exemplo, algumas atividades trazidas pelo livro didático (LD) não foram desenvolvidas, cedendo lugar a outras, conforme escolhas das professoras, como fez Mel ao não oportunizar a autoavaliação da carta produzida pelos estudantes, conforme sugeria o livro, fazendo ela mesma as intervenções. Já Liz usou a atividade de loteria ortográfica para complementar e sistematizar o uso dos fonemas L - U.

No que se refere à *leitura textual*, nas duas turmas, a leitura silenciosa nem sempre precedeu a leitura em voz alta, especialmente na turma de Liz, onde não houve, nos dias observados, espaço para essa prática. No conjunto das observações realizadas, algo comum em suas práticas foi o fato de se dedicarem à *compreensão textual*, em um primeiro momento oralmente e, posteriormente, por escrito. No entanto, Liz ofertou maior tempo à compreensão escrita (3/5). Nossos dados também indicaram tímido investimento em questões inferenciais (1/2), o que revela que os estudantes envolvidos nesse estudo nem sempre estavam sendo expostos a uma análise do conteúdo implícito nos textos explorados.

Em relação ao ensino da *análise linguística*, no livro didático, conforme o esperado, houve maior frequência no ensino da *ortografia e gramática* (10/10), ao confrontarmos com o sistema de escrita alfabética - SEA (1/4). Reconhecemos os esforços das professoras, mas acentuamos que, no ensino da *ortografia*, prevaleceram mediações voltadas à verificação das grafias corretas em detrimento de intervenções reflexivas. Em relação à *gramática*, a ênfase recaiu em classes de palavras (2/3), ainda que tivessem sido exploradas por meio do texto; e aspectos como a paragrafação (1/0) e a pontuação (1/1) tiveram menor investimento; todavia, contribuiriam diretamente para a coerência/coesão das produções escritas, permitindo aos estudantes avançarem na textualidade.

Por outro lado, foi possível apreendermos avanços nas práticas de ensino de língua nas duas turmas acompanhadas, de modo que os estudantes estavam sendo expostos a diferentes arranjos didático-pedagógicos (CHARTIER, 2007). Ao ser explorado pelas docentes, sublinhamos que o LD, enquanto objeto de saber, vem se adequando à necessidade de articular o trabalho da textualidade

com a normatividade, conforme presumem as novas abordagens teóricas para o ensino da língua portuguesa.

Contudo, é inegável a necessidade de prosseguimento e expansão dos debates e investimentos em programas de formação continuada como garantia de maior apropriação das inovações, com vistas ao aprimoramento das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, um outil pour enseigner*. 4ª ed. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORTONE, Marcia Elizabeth. *Competência textual: a leitura*. Brasília: Editora UnB, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; *O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura*. In: SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p. 59-76).

CHARTIER, Anne-Marie. "L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques". *Recherche et Formation*, 1998 (p. 67- 82).

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. *Palestra apresentada na V Semana da Educação da Fundação Victor Civita*. São Paulo, 20 de outubro de 2010.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16ª Edição. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 3ª Edição. 10ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução ERNANI, Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimpressão 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MORAIS, Artur Gomes. Mostro à solta ou... "Análise Linguística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "Gramática". In: *Reunião Anual da ANPEd*, 25, Caxambu, 2002 (p. 1-16).

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur. Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. Volume 15 nº 44 maio/agosto, 2010.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Atendimento à heterogeneidade das aprendizagens e ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas*. Vol. 3, nº 1, março de 2011 (p. 81-94).

SILVA, Alexsandro. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPE. Pelotas [35], janeiro/abril 2010 (139 – 169).

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. *Apresentação*. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p.7 - 10).

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*. 2003. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf>. Acessado em 11/04/2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5ª Edição. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS GÊNEROS TEXTUAIS TECENDO A INTERDISCIPLINARIDADE¹

Everton Vieira Ribeiro²
Josiane Vinhas Quadros³

RESUMO

Sistematiza-se uma experiência vivenciada pelos Orientadores de Estudos no curso de formação continuada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal do Maranhão. Este trabalho tem por objetivo socializar os resultados de uma das atividades desenvolvidas no II Seminário para Orientadores de Estudos, com a temática “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”, com o uso de alguns gêneros textuais. Utilizou-se a técnica do estudo dirigido fazendo o seguinte percurso: mapeamento das ideias principais do texto do caderno em estudo, organização na forma do gênero estabelecido para o grupo, socialização dos trabalhos no coletivo e as impressões diante do trabalho realizado. A experiência contribuiu para a reflexão a cerca das metodologias utilizadas na formação continuada de professores e apontou que para o momento formativo ser consistente e desafiador não é preciso desconsiderar os conhecimentos acumulados, mas torná-los suporte para construção de novos saberes.

Palavras-Chave: Pnaic. Formação Continuada. Gêneros Textuais.

1. Apresentação

O presente trabalho tem por objetivo socializar os resultados de uma das atividades desenvolvidas no II Seminário para orientadores de estudos, no âmbito da formação continuada do PNAIC, com a temática “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”, referente às ações de 2015, que tiveram suas conclusões em 2016, no período de 21 a 23 de abril. Esta atividade fez uso de alguns gêneros textuais—que oportunizaram um momento formativo consistente e desafiador sem desconsiderar os conhecimentos acumulados, mas usando-os de suporte para construção de novos saberes.

No seminário foram estudados conteúdos referentes aos elementos ou requisitos que caracterizam uma prática pedagógica interdisciplinar, com o auxílio dos textos abordados no caderno 3/2015, distribuídos pelo ministério da educação. A metodologia que norteou a atividade ancora-se nas ideias de Freire (1996), Schneuwly e Dolz (2004) e em Kleimam e Moraes (2009), com o intuito de propor oportunidades para que o professor possa perceber que a formação continuada é uma oportunidade para refletir e sugerir mudanças com elementos próximos de sua realidade.

¹ Este relato é originário da Formação Continuada em Serviço no âmbito do Pnaic, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

² Especialista em Docência do Ensino Superior Faculdade Evangélica do Meio Norte, e_ribeiro20@hotmail.com

³ Graduanda em Ciências Biológicas Universidade Estadual do Maranhão, josianevinhas@hotmail.com

2. Caracterização da turma

A turma de orientadores é constituída por 20 docentes dos municípios próximos a Pinheiro, onde acontecem as formações, sendo: 6 de Pedro do Rosário, 4 de Presidente Sarney, 4 de Matinha, 1 de Luís Domingues, 2 de Olinda Nova, 1 de Porto Rico e 2 de Peri Mirim. Os professores são pontuais nos seminários, participam ativamente dando suas contribuições sempre enriquecendo as discussões das temáticas estudadas com relatos de situações de sala de aula, permitindo o diálogo da teoria com a prática. Entre os cursistas 25% dos participantes são homens e 75% são mulheres, em sua maioria com nível de especialização e graduados em Pedagogia e em Letras.

3. Fundamentação teórica

Pensar metodologias para a formação continuada de professores requer de quem planeja cuidado e atenção, pois, é necessário considerar o professor como um sujeito construtivo e inventivo, um ser carregado das mais variadas experiências. Por outro lado, é preciso dar importância aos saberes que possuem, uma vez que podem ser usados como estratégias para a construção de novos conhecimentos. E assim permitir ao professor aguçar a capacidade de relacionar teoria e prática, considerando o seu cotidiano escolar numa perspectiva de ressignificação do fazer pedagógico com intencionalidade.

Nesse sentido, é importante propor situações novas com metodologias utilizadas pelos professores em sua sala de aula, buscando refletir sobre como essas ações poderiam direcionar a prática pedagógica para a construção de saberes significativos, e salientar ainda que a formação continuada não é um momento de ensinar receitas prontas e acabadas, mas sim uma oportunidade para problematizar as experiências vividas, já que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE 1996, p. 43-44).

O uso dos diferentes tipos de gêneros textuais como suporte para a construção de novos saberes é um exemplo de como podemos proporcionar aos professores momentos significativos e produtivos com a intenção de sistematizar o conhecimento de uma forma diferente e criativa. Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos que são singulares.

4. Mapeando as ideias dos textos

A proposta inicial da atividade foi solicitar aos orientadores de estudos a formação de equipes, totalizando sete ao todo, com o objetivo de lerem e sinalizarem as ideias principais contidas nos textos do caderno, bem como a identificação de conceitos explícitos e implícitos. Com as equipes divididas foram sorteados os textos para leitura, discussão e mapeamento das ideias principais, ficando assim distribuídos na respectiva ordem do caderno: 1) “A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”; 2) “Currículo e interdisciplinaridade...”; 3) “O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino...”; 4) “A interdisciplinaridade na sala de aula...”; 5) “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização...”; 6) “Projeto didático...” e 7) “Mais reflexões sobre...”.

Este momento foi avaliado a partir das observações feitas nas equipes durante a realização do trabalho, onde foi possível perceber o envolvimento dos componentes nas discussões e sistematização das ideias principais, o que proporcionou a aplicação da habilidade que o professor precisa ter para ler e compreender identificando conceitos explícitos e ocultos que se fazem presentes ao longo dos textos, que são de fundamental importância para a compreensão de sua essência, ou seja, para além do que é visível, como apontam as palavras de Paulo Freire, há necessidade de se construir um “repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...” [que constitui] “uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante” (1991, p. 32).

5. Ideias em gêneros textuais

Tendo localizado as ideias principais, se apresentaram os resultados obtidos, em forma de gêneros textuais: acróstico, carta, fábula, jornal, receita culinária, texto argumentativo e na forma de cordel. O tempo estipulado para a apresentação foi de 10 minutos. As produções foram surpreendentes, pela fidelidade às características dos gêneros e à inserção das ideias mapeadas, com alguns elementos suprimidos, mas que alcançaram o objetivo da atividade proposta.

O início das apresentações foi marcado com a das ideias na forma de um acróstico, sendo colocadas a partir da palavra INTERDISCIPLINARIDADE, conceituada como “uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63). Enfatizando também as ideias de outros autores como: FAZENDA, 2000; KLEIN, 2001; ANDRÉ, 2005; CRUZ, 2013. Reafirmando com as discussões

presentes nos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na segunda apresentação lida uma carta, dirigida ao professor formador e a todos os orientadores da turma comunicando a temática do II Seminário. Nela estavam expressas as ideias de Lima (2007, p. 9), que conforme o autor, o currículo não pode ser compreendido como listas de conteúdos a serem ensinados aos alunos, mas como “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”. Seguidas dos pensamentos de outros autores dentre eles: ARAUJO, 2010 e MENEZES, 2007, encerrando com um “cordial abraço” a todos.

A próxima apresentação foi à fábula, intitulada “A interdisciplinaridade e a leitura”, escrita a partir de outra já existente, “A coruja e a águia”. Ela tentou ensinar a importância da leitura em uma prática interdisciplinar, buscando suas bases em Kleiman e Moraes (2009). Em seguida outra equipe usou a matéria de jornal para expor suas ideias a cerca da temática sobre a interdisciplinaridade, de forma oral onde a repórter entrevistou uma professora da rede pública com as seguintes perguntas: Qual a importância da interdisciplinaridade na sala de aula? Como você trabalha a interdisciplinaridade em sala de aula? Quais os avanços que ela tem proporcionado na aprendizagem dos seus alunos? Enfatizando assim um pouco da prática pedagógica no chão da escola pública.

Seguindo as exposições a equipe seguinte continuou com a produção de uma receita de pudim, onde a principal intenção do texto era propor ingredientes necessários para um fazer pedagógico interdisciplinar, contando com a ajuda do teórico que entende da arte das situações didáticas, Brousseau (1996). E dando sequência às apresentações a equipe seguinte fez a leitura de um texto argumentativo, com o título “Projeto Didático: uma proposta interdisciplinar”, defendendo a importância de um trabalho pedagógico mais consistente e interdisciplinar, fundamentado em John Dewey (1959) e Kleiman (2005). E para finalizar a exposição das ideias mapeadas nos textos, a última equipe a fez em forma de cordel, iniciando com a saudação a todos os presentes, na primeira estrofe, e ao longo da produção trazendo alguns autores, dentre eles Barbosa, Silva, Coutinho e Brandão, enfatizando a importância de um trabalho pedagógico interdisciplinar para tornar a aprendizagem mais significativa.

O trabalho propiciou a reflexão teoria e prática no momento em que se fazia o uso do gênero textual para dar suporte a citações dos autores, contidas ao longo dos textos do caderno em estudo, que fundamentam a prática pedagógica interdisciplinar, e essa relação só possível a partir da leitura, pois como afirma Kleiman e Moraes, “a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares” (...).

6. Impressões diante do trabalho realizado

Depois das apresentações de todas as equipes foi feito o sorteio de apenas um membro de cada equipe para socializar as impressões. Cada professor expos a satisfação e a surpresa que o trabalho lhes causou, ressaltando que não se fez necessário o uso de algo tão sofisticado, como o projetor, para deixar o trabalho dinâmico e interessante. No entanto a atividade sinalizou que é preciso redimensionar a prática pedagógica a partir de conhecimentos já adquiridos e construídos, o que gerou incitou várias reflexões, tais como: Por que não se faz um trabalho diferenciado e dinâmico nas nossas salas de aula? Porque não temos materiais ou porque não queremos sair do comodismo e valorizar o que temos ao nosso alcance, usando-o de forma criativa e pedagógica?

O trabalho apresentado manifestou algumas falhas em relação aos elementos que caracterizam os gêneros textuais, o que se fez necessário salientar aos professores sobre a importância da apropriação dessas particularidades, ressaltando também que é de fundamental importância que os conheçam mais a fundo, pois ninguém pode ensinar o que não conhece, correndo o risco de reproduzir uma prática educativa fragilizada. É preciso ter consciência do que se propõe a ensinar, para assim percorrer o caminho consistente e eficaz persistindo na busca pela alfabetização das nossas crianças na perspectiva do letramento.

7. Considerações finais

A experiência relatada nos ajuda a perceber os benefícios do trabalho com os gêneros textuais, na formação continuada de professores, pois é um instrumento que já conhecem e fazem uso em sua prática cotidiana, mas que precisa ser redimensionada como ferramenta metodológica para construir outros saberes. Esta vivência nos propicia uma oportunidade para refletir sobre a importância de se elaborar metodologias significativas para a formação continuada de professores, capazes de ajudar a repensar a sua prática pedagógica, e a cada nova experiência propor situações “antigas” e ao mesmo tempo atuais, pela capacidade de desafiar e ressignificar os envolvidos no processo formativo.

Como afirmou Paulo Freire, é preciso conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade e autonomia próprias, como (re) construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais. É visando essa perspectiva que se faz preciso propor situações formativas, que não apenas apresentem situações novas, mas que valorizem e permitam a reflexão a partir de experiências já vivenciadas em sala de aula, que os desafiem a pensar e mudar sua postura diante do conhecimento, gerando assim a construção de metodologias que de fato supram as necessidades dos nossos educandos.

Referências

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 03/MEC/SEB/DAGE. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: **O Trabalho Com Gêneros Textuais na Sala De Aula**: ano 02, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

O QUE FAZEM AS PROFESSORAS PARA A PROGRESSÃO DO ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO?

Márcia Vânia Silvério Perfeito¹
Solange Alves de Oliveira Mendes²
Vânia Márcia Silvério Perfeito³

RESUMO

Este estudo analisou o saber-fazer e a progressão do ensino do sistema de escrita alfabética e algumas contribuições da consciência fonológica em práticas docentes no cotidiano de três grupos-classe do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) de uma Escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa está inserida na perspectiva de um estudo de caso de tipo etnográfico, conforme realça André (2015; 2005). As docentes foram acompanhadas por meio de observações participantes durante o ano letivo de 2018. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo temática, de acordo com Bardin (2016). O tema é discutido tendo como referências principais as obras de Morais (2019; 2012), Soares (2016; 2008; 2003), Ferreiro e Teberosky (1999) e Distrito Federal (2018, 2014). Os resultados apontaram para a exploração de várias propriedades do sistema para a apropriação da escrita alfabética, por meio de diferentes encaminhamentos. Conforme o esperado, foi observado menor investimento na turma de 3º ano, momento em que esse objeto está sendo consolidado, o que sinaliza para a progressão nesse eixo de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Progressão do ensino. Sistema de Escrita Alfabética. Consciência fonológica.

WHAT DO THE TEACHERS DO FOR THE PROGRESSION OF TEACHING THE ALPHABETIC WRITING SYSTEM AND PHONOLOGICAL AWARENESS IN LITERACY?

ABSTRACT

This study has analyzed the know-how and progression of teaching the alphabetic writing system and some contributions of phonological awareness in teaching practices in the daily life of three class groups of the Initial Literacy Block (1st, 2nd and 3rd grades of Elementary Education) of a School of the *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. The research is inserted in the perspective of a case study in an ethnographic type, as highlighted by André (2015; 2005). The teachers were followed up through participant observations during the academic year of 2018. For data treatment, thematic content analysis was used, according to Bardin (2016). The theme is discussed having as main references the works by Morais (2019; 2012), Soares (2016; 2008; 2003), Ferreiro and Teberosky (1999) and Distrito Federal (2018, 2014). The results pointed to the exploration of several properties of

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: mvsuperfeito@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UFPE. Professora da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: vmsperfeito@gmail.com

the system for the appropriation of alphabetic writing through different referrals. As expected, there was less investment in the 3rd grade class, when this object is being consolidated, which signals for the progression in this teaching axis.

Keywords: Literacy. Teaching progression. Alphabetical Writing System. Phonological awareness.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se marcado por severas críticas à Educação Básica. Um dos problemas detectados no país é o fato de que muitas crianças não conseguem consolidar o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O desempenho, ao final do terceiro ano, não alcança o nível de alfabetização esperado, o que faz com que muitos estudantes cheguem ao 9º ano, até mesmo no Ensino Médio, sem fazer uso autônomo da leitura e da escrita.

Historicamente, o país vem apresentando baixos índices no campo da alfabetização. Embora sinalize para superações, os números ainda são considerados inaceitáveis. Os resultados da última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁴, realizada em 2016, denunciaram que 54,73% dos estudantes brasileiros do 3º ano permaneceram em níveis insuficientes de leitura, e 33,85% em escrita. No Distrito Federal, esses índices indicaram 44,49% de escassez em leitura e 23,57% em escrita. Isto significa que, mesmo com avanço em relação ao país, ainda representam números preocupantes. Este cenário reflete a necessidade de esforços contínuos e aprimoramento das políticas públicas para assegurar a progressão das aprendizagens escolares e, conseqüentemente, a garantia do direito de aprender a todos os estudantes da Rede Pública de Ensino, reduzindo as desigualdades sociais.

O processo de apropriação da leitura e da escrita sofreu alterações no decorrer da história, e trouxe contribuições para o ensino da língua materna. Nesse período, são necessárias metodologias para o ensino sistemático da escrita alfabética e da leitura, na perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2016; 2008). Nessa mesma direção, Morais (2012) sublinha que o processo de alfabetização é marcado pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para que ocorra com êxito, faz-se necessário o ensino sistemático de suas propriedades, assim como das habilidades da consciência fonológica.

Com base no pressuposto de que o papel da escola é, também, garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os estudantes, ainda que em ritmos e tempos diferenciados,

⁴ A primeira versão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi aplicada em 2013, a segunda em 2014, e a terceira e última edição em 2016, com o propósito de aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática, bem como as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Era censitária, onde todas as escolas e alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental eram avaliados (BRASIL, 2013).

algumas alternativas vêm sendo propostas, por meio de políticas de organização da escolaridade em ciclos. Assim, o Bloco Inicial de Alfabetização (doravante, BIA), constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), gradativamente a partir de 2005, sendo ampliado em 2008 para todas as escolas da rede pública que atendiam às classes de alfabetização, é constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desta forma nos propomos, neste estudo, analisar o saber-fazer e a progressão do ensino do sistema de escrita alfabética no cotidiano de três grupos-classe do BIA de uma Escola da SEEDF. Em outras palavras, buscamos apreender se as docentes adotavam metodologias de alfabetização para ajudar as crianças a se apropriarem desse objeto de conhecimento, bem como se a consciência fonológica é concebida no processo inicial de alfabetização para atender às diversidades de aprendizagem dos estudantes.

Na primeira seção, apresentamos as principais proposições das mudanças para o ensino da leitura e da escrita, incluindo o sistema de escrita alfabética (SEA), as contribuições da consciência fonológica e as implicações que as teorias e políticas curriculares vêm produzindo nas práticas, com vistas a assegurar um ensino e uma aprendizagem para todos. Na segunda, trouxemos o percurso metodológico. Na terceira seção, discutimos a progressão do ensino do SEA, assim como as contribuições da consciência fonológica para a apropriação da escrita alfabética no cotidiano dos grupos-classe. Fechando nosso texto, expusemos as considerações finais.

1. As mudanças para o ensino da leitura e da escrita

As mudanças na organização do ensino têm suscitado novas apropriações do funcionamento da escola e das práticas pedagógicas. Deste modo, “em função das novas prescrições, essa instituição vem sendo inserida num contexto de sucessivos desafios, entre eles, o de atender às diferentes demandas de aprendizagem, garantindo, assim, a finalidade de assegurar um ensino e uma aprendizagem eficazes para todos” (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

No Brasil, até a década de 1980, o debate sobre a apropriação da leitura e da escrita girava em torno do *como ensinar*, da prevalência de um método sobre o outro. A questão dos métodos de alfabetização estava bem polarizada: os sintéticos de um lado e os analíticos de outro. As críticas aos métodos tradicionais e às cartilhas de alfabetização ganharam realce, visto que a língua era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é marcado pela repetição e memorização; os aprendizes são vistos como tábulas rasas, sem esquemas cognitivos para interagir com os diversos objetos do saber, a exemplo da escrita alfabética; seguiam rigidamente os passos determinados pelo professor que, ora enfocava as unidades menores (letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados,

como é o caso dos métodos sintéticos, ora partiam deste rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Constituindo-se em uma contribuição teórica, a Psicogênese da Língua Escrita, idealizada por Ferreiro e Teberosky (1999) e colaboradores, desencadeou mudanças significativas no campo da alfabetização. Colocou em questão os pressupostos até então vigentes, compreendendo que o sujeito elabora hipóteses e as reconstrói até alcançar uma escrita alfabética e ortográfica. Desta maneira, o *como aprender* ganhou destaque.

Entretanto, Soares (2003) e Morais (2012) apontaram que as apropriações dos sujeitos, face à Psicogênese, acarretaram distorções, uma vez que educadores confundiram uma teoria sobre o aprendizado da escrita alfabética com metodologias de ensino. Para eles, essa interpretação e a hegemonia do letramento provocaram conclusão equivocada de que não era preciso ensinar a escrita alfabética de modo sistemático, visto que as crianças se apropriariam desse objeto por meio da participação em práticas letradas.

A esse fenômeno, Soares (2003) deu o nome de *desinvenção da alfabetização*, o que agravou os índices de alfabetização no país, trazendo prejuízos para o seu processo inicial. O conceito de letramento teve seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. Ainda para Soares (2016), alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da base alfabética de escrita, e letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Embora constituam processos distintos, são indissociáveis e interdependentes. Igualmente, Morais (2012) e Soares (2016; 2008) defendem o ensino da escrita alfabética e suas convenções em consonância com o letramento.

Por conseguinte, estamos aclamando o que Soares (2003) denominou de a *reinvenção da alfabetização*, na tentativa de recuperar a especificidade do processo sem, entretanto, voltar para o que já foi superado (os antigos métodos). Desse modo, recuperar a particularidade do processo de alfabetização enuncia favorecer um processo sistemático e progressivo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), suas convenções ortográfico-gramaticais e dos gêneros textuais.

Todavia, tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas sociais da leitura e da escrita necessitam permanecer presentes em sala de aula. Na contemporaneidade, o termo *letramento* foi ampliando para *letramentos*, acenando para as múltiplas linguagens, como a digital, a literária, entre outras.

Assim, as discussões sobre o SEA remetem à reflexão sobre como as crianças se apropriam da língua escrita. Ao formularem hipóteses sobre esse objeto de conhecimento, em certo estágio de suas apropriações, estabelecem uma articulação entre fala e escrita, conforme atesta Morais (2012). Portanto, fazem uso da consciência fonológica, já que existe uma estreita relação entre ela e a alfabetização.

Morais (2012) define a consciência fonológica como um conjunto de habilidades que permite refletir sobre as partes sonoras das palavras. Pode ir desde a percepção da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a manipulação de sílabas e fonemas. Essa capacidade de refletir sobre as unidades sonoras de forma consciente é compreendida como habilidades metafonológicas.

O autor esclarece que essa constelação parte das atividades de reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas e, com isso, subsidia-se os aprendizes a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras). Ao mesmo tempo, analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras e gráficas (MORAIS, 2012).

Segundo o pesquisador (MORAIS, 2012), nesse trabalho existem duas fontes de variação: a primeira é um processo cognitivo sobre as partes das palavras, separando os pedaços, juntando, contando, comparando, identificando semelhanças e falando palavras parecidas com segmentos sonoros iguais. A segunda refere-se às segmentações das posições: se é no início, no meio ou no fim. Podem obter tamanhos diferenciados, compostos por fonemas, sílabas, intrassílabas e rimas.

Para Soares (2016, p. 170), há uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue a estrutura das palavras: “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas, revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”. Entretanto, a autora esclarece que esses diferentes níveis se fundamentam em uma sequência previsível, operando com a oralidade.

Concordando com Soares (2016), entendemos que, ao recorrer a alternativas didáticas em sala de aula para explorar esse objeto de conhecimento, é importante, em uma lógica coerente de apropriação, não abordar a unidade fonema, inicialmente, considerando o grau de complexidade para um aprendiz que iniciou formalmente seu processo de alfabetização.

Em primeiro lugar, a criança volta a atenção para o estrato fônico da fala; em segundo, torna-se sensível às possibilidades de segmentar a fala, o que faz com que compreenda a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala. Nesse sentido, a sensibilidade aos fonemas só é desenvolvida relacionando oralidade e escrita (SOARES, 2016). A aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica.

Para Moraes (2012), certas atividades em sala de aula ajudam a promover a reflexão sobre partes orais e partes escritas das palavras. Destaca esse trabalho sobre duas perspectivas: a primeira, a partir de textos poéticos, como cantigas, parlendas e quadrinhas, que as crianças sabem de cor e que fazem parte do mundo real delas. Esses textos apresentam rimas, aliterações, repetições e produzem sonoridade. Por serem de fácil memorização, possibilitam um rico trabalho sonoro, acompanhado da

escrita das palavras. Todo sujeito aciona a memória mnemônica. Ela atua no processo de apreensão do conhecimento.

A outra perspectiva está nas situações lúdicas e jogos com palavras, que permitem a exploração das dimensões sonora e gráfica. As crianças brincam com as palavras sem que, para isso, tenham que treinar consciência fonêmica ou famílias silábicas. Por isso Morais (2012) defende que, para praticar um currículo eficiente, é necessário ter clareza do quê oportunizar aos estudantes. Ao defender o trabalho com a consciência fonológica aos cinco anos de idade, no final da Educação Infantil, assegura que muitas crianças saem dessa etapa sem ter tido a chance de brincar com textos e palavras. Assim, no lugar de treinamentos enfadonhos, propõe atividades lúdicas em que as crianças exercitem a curiosidade sobre as palavras (MORAIS, 2019).

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), em consonância com Morais (2019; 2012) e Soares (2016; 2008; 2003), defende o desenvolvimento das práticas de linguagem na perspectiva do letramento, e o aprendizado da leitura e da escrita vinculado à apropriação do sistema de escrita alfabética: “é imprescindível um trabalho constante com as propriedades do sistema de escrita alfabética – SEA, visando a compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Contudo, Morais (2012) adverte para o fato de que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, embora necessárias para o domínio do sistema alfabético, não é condição suficiente, pois o sistema tem outras propriedades que precisam ser compreendidas e reconstruídas mentalmente. Destaca, ainda, que há gêneros textuais que se prestam a esse trabalho.

2. Metodologia

Recorremos à pesquisa de natureza qualitativa, por meio de estudo de tipo etnográfico com uso da observação participante (ANDRÉ, 2015; 2005). Para a discussão dos dados, utilizamos a análise temática de conteúdo (BARDIN, 2016). A escola pesquisada integra a rede pública do Distrito Federal. Acompanhamos, por meio de doze observações participantes, no primeiro e segundo semestres de 2018, a prática de três professoras que atuavam no BIA. As docentes foram nomeadas: P1, P2 e P3. Este texto é um recorte da dissertação da primeira autora, resultante da pesquisa de mestrado realizada entre 2017 e 2019.

No concernente à formação, as P1 e P3 cursaram o Magistério, em nível médio. As três estudaram Pedagogia e possuíam pós-graduação *lato sensu*. Concursadas em regime de 40 horas pela SEEDF, atuavam 25 horas em docência e 15 horas eram destinadas à coordenação pedagógica (formação, planejamento, avaliação e atendimento aos estudantes). No que se refere à experiência em

classes de alfabetização, a P1 tinha, na ocasião da produção dos dados, três anos; a P2 afirmou possuir seis; e a P3 assegurou ter doze anos.

3. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas

Como vimos defendendo ao longo desta sistematização, estamos alinhados com o discurso de que é crucial alfabetizar em uma perspectiva para o letramento. A Tabela, a seguir, registra as propriedades do SEA e a frequência com que foram desenvolvidas no universo das três turmas.

Tabela – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas

SUBCATEGORIAS		P1	P2	P3	TOTAL	PERCENTUAL
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	SUBCATEGORIA	SUBCATEGORIA
1	Identificação de letras	13	7	1	21	8,03
2	Identificação de sílabas	4	10	1	15	5,73
3	Identificação de palavras	8	5	-	13	4,97
4	Leitura de letras	24	1	2	27	10,33
5	Leitura de sílabas	5	5	1	11	4,20
6	Leitura de palavras	12	8	2	22	8,41
7	Leitura de frases	3	2	2	7	2,67
8	Escrita de letras	6	1	1	8	3,05
9	Escrita de sílabas	1	6	1	8	3,05
10	Escrita de palavras	7	12	3	22	8,41
11	Escrita de frases	2	1	2	5	1,90
12	Cópia de palavras	2	1	1	5	1,90
13	Cópia de sentenças (cabeçalho)	6	8	-	14	5,35
14	Cópia de textos	-	-	2	2	0,76
15	Ordem alfabética	4	1	1	6	2,28
16	Contagem de letras em palavras	5	2	-	7	2,67
17	Contagem de sílabas em palavras	1	8	2	11	4,20
18	Contagem de palavras em frases	1	1	-	2	0,76
19	Contagem de palavras em textos	-	1	-	1	0,38
20	Comparação de palavras quanto ao número de letras	2	1	-	3	1,14
21	Partição oral de palavras em letras	5	-	-	5	1,90

22	Partição oral de palavras em sílabas	5	3	-	8	3,05
23	Partição escrita de palavras em letras	5	1	-	6	2,28
24	Partição escrita de palavras em sílabas	2	6	3	11	4,20
25	Partição de frases em palavras	-	4	-	4	1,53
26	Exploração de palavra dentro de palavra	1	2	-	3	1,14
27	Exploração de rimas	1	7	1	9	3,43
28	Exploração de aliterações	-	1	-	1	0,38
29	Segmentação de frases em palavras	2	2	1	5	1,90
TOTAL POR TURMA		127	107	27	261	100
PERCENTUAL POR TURMA		48,66	41,00	10,34	100	

P= Professora.

Fonte: PERFEITO (2019).

Remetendo-nos aos dados da Tabela, notamos que a maioria das propriedades do sistema foram enfocadas nas turmas de 1º (48,66%) e 2º anos (41,00%), conforme esperado, enquanto no 3º ano (10,34%) houve menor constância, já que, no último ano do BIA, espera-se que o alfabetizando já tenha se apropriado da escrita alfabética. Examinando as práticas das P1 e P2, as atividades incidiram em um ensino sistemático e explícito do SEA e das correspondências grafemas-fonemas (MORAIS, 2012), a fim de assegurar a construção da escrita alfabética e suas convenções.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola e o professor podem ajudar na descoberta das propriedades da escrita alfabética. Por isso defendemos um trabalho pedagógico com vistas à participação sistemática dos aprendizes em momentos de reflexão sobre a língua, como garantia para sua compreensão e funcionamento.

Nas turmas de 1º e 2º anos, as professoras priorizaram momentos sistemáticos de ensino das propriedades do SEA (127/107). Já a professora do 3º ano, conforme esperado, dedicou menos tempo para este ensino (27). Nesse caso, a P1 deu ênfase à identificação de letras (13), sílabas (10) e palavras (8); e leitura de letras (24) e palavras (12). A P2 priorizou momentos para a identificação de sílabas (10), escrita de palavras (12) e exploração de rimas (7). Já a P3 destinou momentos para a escrita de palavras (3) e partição escrita de palavras em sílabas (3).

É oportuno realçar a disparidade da turma de 2º ano (7) em relação ao 1º e 3º anos (1), no que concerne à exploração de rimas. Concordando com Morais (2012), entendemos que poderia ter sido mais priorizada no 1º ano, momento em que se inicia, oficialmente, um trabalho sistemático de alfabetização. Observamos que, durante o 1º semestre, a P2 privilegiou o trabalho com as convenções

do SEA; já no 2º, priorizou as convenções ortográficas e alguns conteúdos da gramática, assinalando a progressão do ensino

Na turma de 1º ano, a P1, ao desenvolver uma sequência de atividades de apropriação do SEA, a partir do prenome dos estudantes, conversou sobre o porquê do nome de cada um. Eles exploraram a lista de nomes fixada na sala de aula, confeccionaram crachás de mesa e, por último, cada aluno recebeu uma ficha quadriculada para escrever cada letra de seu nome para, em seguida, recortar.

De tal modo, a partir de uma brincadeira, ela oportunizou a leitura individual dos nomes próprios, momento em que os estudantes tinham que identificar os nomes de colegas da classe. Assim, com as fichas em mãos, sentaram-se no chão em volta do cartaz para desenvolverem a atividade:

Quantas letras tem seu nome?

Cada aluno contribuiu na sua vez. A P1 chamou-os pelos nomes em ordem alfabética e deixou que cada um colasse as letras que formavam seu prenome no espaço indicado. Desta forma, exploraram algumas das propriedades do sistema: contagem de letras, partição escrita dos nomes em letras, comparação quanto à presença de letras iniciais (iguais ou diferentes) e a extensão (maior ou menor). Observemos como ocorreu a intervenção em um trecho da aula:

P1: Que letra vem primeiro?

A1: A.

P1: E agora, qual é? (O aluno colava cada letra, respondendo prontamente à professora, até que terminasse).

A2: R.

P1: Quantas letras tem seu nome?

A3: Seis.

P1: Tem nome de colega que comece pela sua letra?

A4: Não. (A partir do segundo aluno, pôde acrescentar outras perguntas).

P1: Qual nome tem mais letras? Qual é o maior? Qual o menor? [...].

(P1 - 1º ANO, 1º DIA – 13/03/2018).

As propriedades exploradas convergem com o que Morais (2012) destaca como relevantes para a apropriação do SEA. Segundo o autor, essas propriedades carecem, nessa etapa da escolarização, de um ensino sistemático, a fim de assegurar a construção da base alfabética de escrita e, em seguida, suas convenções.

O pesquisador reitera que o aprendizado da escrita alfabética exige, do estudante, foco nas palavras e em partes delas. Isto porque **partir** o signo linguístico exprime focalizar no oral e no escrito

(a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra) para analisar seus **pedaços** sonoros e gráficos (MORAIS, 2012).

Em outra oportunidade, a P1, ao trabalhar o SEA, fez uso sistemático de suas propriedades, incluindo rimas, uma das habilidades da consciência fonológica. Após leitura coletiva do poema **Diversidade**, da autora Tatiana Belinky, no caderno de apoio à aprendizagem⁵, no dia 19 de setembro de 2018, a professora desenvolveu a compreensão oralmente com os estudantes e explorou algumas características do gênero. A maioria estava lendo bem. Inicialmente, circularam as palavras que rimavam no texto e, em seguida, escreveram-nas de acordo com o poema. Deste modo, foi desenvolvida uma prática voltada para o alfabetizar-letando (SOARES, 2016), contribuindo para a inserção do estudante no contexto cultural da sociedade, que está fundamentalmente relacionado à leitura e, sobretudo à escrita.

Cabe ressaltar que a exploração de rimas não se constituiu em uma prioridade. Durante as aulas observadas ela foi explorada somente nessa ocasião. De acordo com Morais (2012), as habilidades de consciência fonológica auxiliam o estudante a avançar nessa empreitada de apropriação do SEA, quando articula a escrita à pauta sonora. Entretanto, alerta que “o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética” (MORAIS, 2012, p. 91).

Para o autor, o aprendizado e a apropriação do alfabeto implicam em uma série de propriedades do SEA, e o principiante não dispõe, em sua mente, de início, de unidades, como a palavra ou o fonema, para analisar os enunciados orais que pronuncia. O contato com a escrita é que vai viabilizar esse tipo de reflexão.

Em uma sequência de atividades, na turma de 2º ano, a P2 leu para os estudantes o conto: **O mundinho azul**⁶ e, em seguida, propôs as seguintes atividades: identificação de letras (inicial) e palavras, contagem de letras e sílabas e comparação entre palavras para identificar a maior, a que tinha mais letras. Deste modo, convidou alguns alunos para irem até o quadro marcar palavras contidas no texto lido, solicitadas por ela. O primeiro aluno circulou a palavra MUNDINHO e retornou ao lugar. Nesse momento, a docente perguntou para a turma:

P2: MUNDINHO começa com que letra?

Todos: M.

P2: Quantas letras têm?

⁵ Material didático complementar, elaborado como apoio ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). SOUSA, Maria Alice Fernandes de. ALMEIDA, Cristina Vieira Osler de. SANTOS, Marilene Xavier dos. BERTONI, Nilza Engenheer. OLIVEIRA, Raimunda. *Pensar, fazer e aprender*. Caderno de apoio à aprendizagem. Língua Portuguesa e Matemática. 1º ano/iniciando. PNAIC. Org. Vera Aparecida de Lucas Freitas. Brasília: UnB/ CEAM. NEAL. CFORM. SEEDF, 2018.

⁶ BELLINGHAUSEN, INGRID BIESEMEYER. *O MUNDINHO AZUL*. 3ª EDIÇÃO. SÃO PAULO: DCL, 2010.

Todos: Oito.

P2: Quantas vezes abrimos a boca para pronunciá-la?

Todos: Três vezes.

P2: Três pedaços? Três sílabas? (alguns alunos responderam que a palavra tinha oito sílabas e a professora explicou). Oito letras e três sílabas. (Pedi que outro aluno fosse ao quadro marcar a palavra AZUL. O aluno marcou.). Essa palavra é AZUL?

Todos: Sim.

P2: Quantas letras?

Todos: Quatro.

P2: Qual é a maior palavra? (Referiu-se às palavras: MUNDINHO e AZUL).

Todos: MUNDINHO.

P2: Quantas vezes abro a boca para pronunciar a palavra AZUL?

Todos: Duas vezes, duas sílabas. (Ela escreveu no quadro: PLANETA e ÁGUA. Pediu a um aluno para marcar a palavra planeta, e disse o L depois do P).

P2: Igual ao Cebolinha fala: PLA. Que palavra tem mais letras? (Referiu-se às palavras PLANETA e ÁGUA).

Todos: Planeta.

(P2 - 2º ANO, 1º DIA – 03/04/2018).

Em continuidade desenvolveu, com os estudantes, novas atividades, sempre fazendo intervenções e mostrando os slides da história. Continuou avançando com atividades, tais como: exploração de rimas, contagem de letras, sílabas e palavras, identificação de letra inicial E formação de novas palavras, substituindo apenas a primeira letra, além de reflexões a partir das sílabas TRA, LHA e da letra H:

P2: Pintar as palavras que terminam iguais a MUNDINHO.

A2: CAMINHO, NINHO, MARES.

P2: MARES termina com o mesmo som de MUNDINHO? AZUL?

Todos: Não.

A3: PASSARINHO.

P2: No título, temos quantas palavras?

Todos: Três.

P2: Procurar na história e encaixar, na tabelinha, palavras com uma, duas, três, quatro sílabas ou mais. A palavra MUNDINHO tem quantas sílabas? E a palavra AZUL? A palavra PLANETA? Nessa página da história, tem palavras com duas sílabas?

Todos: MARES; VISTO; COBRIA.

P2: COBRIA tem quantas sílabas (Explicou aos alunos que não se tratava de uma palavra com apenas duas sílabas).

A4: Tia! TRABALHAVAM tem quatro.

P2: HOMENZINHOS têm quantas?

Todos: Quatro.

P2: HOMENZINHO rima com qual palavra?

A5: MUNDINHO.

P2: Tem mais palavras com quatro sílabas?

Todos: TRABALHAVAM; OCEANOS.

P2: Como escrevo TRA? LHA. Eu falo LA ou LHA? (Frisou a letra H. Foi completando com a ajuda deles. Enquanto isso, as crianças copiavam). A palavra SOL tem quantas sílabas?

Todos: Uma. (A terceira questão era para formar novas palavras a partir de outras, trocando apenas a primeira letra).

P2: Vamos pensar? Quem quiser tirar dúvidas, eu vou às mesas. Só chamar. Só a primeira letra vai mudar. As outras continuam.

Todos: MAR-BAR; RIO-FIO; GOTA-NOTA. Passou pelas mesas observando cada um.

P2: Vou ajudar quem não fez, vamos lá! Vou tirar a letra M de MAR e vou colocar que letra? Todos: B (nesse momento, foi chamando a atenção para algumas letras, tais como: C, D, L, N, P).

P2: Que palavra é essa?

Todos: RIO.

A6: TIO.

A7: FIO.

P2: GOTA começa com que letra? Dá para formar BOTA?

A8: NOTA.

P2: Vocês irão recortar e colar no caderno. Vou dar visto.

(P2 - 2º ANO, 1º DIA – 03/04/2018).

Neste dia, a professora abordou várias propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) com a participação expressiva dos estudantes. Ao propor o trabalho por meio de um gênero textual, subsidiou o alfabetizar e o letrar, conforme endossam Soares (2008) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018; 2014). Além disso, para o desenvolvimento da consciência fonológica, a docente permitiu que os estudantes revelassem consciência de rimas, que, para Soares (2016), ocorre antes da consciência de sílabas.

Entretanto reconhecemos, assim como Morais (2012), que a consciência fonológica é necessária, mas não suficiente, pois esse processo é mais complexo do que simplesmente memorizar um código. Para o autor, a apropriação da leitura e da escrita ocorre quando os estudantes compreendem e internalizam as propriedades do sistema, ampliando e consolidando o processo de alfabetização por meio de suas convenções. Portanto, envolve as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho e comparar palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas, unidades intra-silábicas e fonemas).

Na turma de 3º ano, após trabalho com o poema **O Pato**, de Vinícius de Moraes, no Livro Didático⁷, a P3 permitiu aos alunos refletirem sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas. Desta forma, as atividades possibilitaram aos estudantes a identificação de palavras que rimavam, procedendo algumas habilidades de consciência fonológica:

P3: Olha só, vocês já tinham contado o número de versos. Não vou poder gritar, não vou poder falar alto, vocês devem prestar atenção! Esse tem os versos que juntos formam a estrofe. Tinha versos e estrofes? São parecidos?

A1: Tinha verso, estrofe e rimas.

P3: O que é rima?

A1: Duas palavras que terminam com sons parecidos.

P3: Os dois têm rimas. Não vamos ler o texto todo, apenas as duas últimas estrofes.

A2: Pode falar as rimas, tia?

⁷ TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 3º ano. Editora Ática. PNLD, 2016.

P3: Aguardem que vou escrever no quadro (Escreveu as duas estrofes finais em letra cursiva no quadro, em seguida, pediu que lessem juntos).

A3: PEDAÇO, POÇO e MOÇO (A professora gostou, mas explicou que iriam localizar as palavras na mesma estrofe).

P3: O que vamos fazer agora? Pintar as rimas das duas estrofes.

A3: Tia! É para achar quantas?

P3: Pedi para pintar com lápis da mesma cor. Vamos fazer juntos? Estamos identificando algumas características do texto. JENIPAPO rima com qual palavra?

Todos: PAPO.

P3: Nem sempre precisam terminar igualzinho (Apontou ENGASGADO e pediu para que localizassem a palavra que rimava com essa). Nem sempre termina igualzinho, com as mesmas letras, não.

Todos: TIGELA - PANELA; POÇO - MOÇO.

(P3 - 3º ANO, 2º DIA – 26/04/2018).

Dominar essas propriedades significa entender que as letras representam/notam sons, e como são organizadas para criar essas representações/notações. Ao desenvolver a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita, a docente atendeu ao prescrito pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), ao explorar os sons finais (rimas) das palavras. Conforme defende Soares (2008), a alfabetização ocorreu em uma perspectiva de letramento, favorecendo a ampliação das experiências com o mundo da leitura e da escrita, e com as práticas sociais.

Reconhecemos, assim como Morais (2012) que, durante a apropriação da escrita alfabética, o aprendiz lança mão de reflexões fonológicas para avançar rumo à apropriação autônoma desse objeto de conhecimento. Cabe, portanto, à escola favorecer intervenções que se valham dessas habilidades, compreendendo a constelação que caracteriza esse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a progressão do ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) e algumas contribuições da consciência fonológica no cotidiano do Bloco Inicial de Alfabetização. As informações revelaram exploração de várias propriedades e maior frequência nas turmas de 1º (127) e 2º anos (107), conforme o esperado. Um menor investimento foi observado na turma de 3º ano (27), momento em que a alfabetização está sendo consolidada, alinhando-se ao que prevê Morais (2012). A nosso ver, isto aponta para uma progressão nesse eixo de ensino.

É interessante ressaltar que a P1 se dedicou ao processo de alfabetização inicial com crianças que, segundo ela, não passaram pela Educação Infantil. Ainda, que a P2 deu relevo às convenções ortográficas, aprofundando as aprendizagens dos estudantes, ainda que, por vezes, voltasse ao processo inicial para alcançar alguns estudantes com mais dificuldades. Também, que a P3 prestou,

sistematicamente, atendimento individualizado, ao mesmo tempo em que subsidiava a turma para consolidar seus conhecimentos.

Em uma mesma aula, as professoras articulavam a prática de leitura e as atividades para apropriação do SEA com diferentes proporções, conforme o desempenho da turma. Ao propor atividades voltadas para a apropriação do sistema, com gradações distintas nas três turmas, houve um trabalho que considerou diferentes propriedades desse objeto de conhecimento (MORAIS, 2012). Ainda que houvesse um tímido investimento em habilidades de consciência fonológica na turma de 1º ano e mesmo que, ao partirem do texto, a ênfase, por vezes, tenha incidido nas propriedades do SEA, as professoras contribuíram para o domínio dos gêneros textuais, conforme endossa o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018).

Em síntese, as práticas se distanciaram das abordagens ancoradas nos métodos tradicionais de alfabetização, visto que contemplaram atividades de reflexão sobre o SEA por meio dos diferentes gêneros textuais. Assim como Morais (2019; 2012), acreditamos na possibilidade de explorar o letramento em articulação com a alfabetização, bem como reservar momentos para que esses campos sejam enfocados quanto às suas especificidades. Contudo, acreditamos na importância da reflexão de habilidades de consciência fonológica desde a Educação Infantil, pois isso auxiliaria na apropriação do SEA, trazendo resultados mais significativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: INEP, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Anos Iniciais*. SEEDF, Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais*. SEEDF, Brasília, 2018.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Atendimento à heterogeneidade das aprendizagens e ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas*. Volume 3, nº 1. março de 2011 (p. 81-94).

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*. 2003. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5ª Edição. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.⁸

⁸ Texto encaminhado ao XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XX ENDIPE/ Rio 2020.

O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM TURMA DE 2º ANO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Kelly Alves Rocha dos Santos¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o uso de jogos didáticos de Alfabetização sobre Consciência Fonológica, propostos pelo PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, como forma de contribuir para a apropriação do sistema de escrita alfabética em uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização. Como procedimento metodológico foi usada a observação participante. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, ancorado em André (1986). Como técnica de investigação, aplicou-se diagnose com 18 alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. A conclusão chegada é que a habilidade de consciência fonológica desempenha papel importante e facilitador no processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, sustentando a hipótese inicial de que há uma relação intrínseca entre as habilidades do Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica.

Palavras chave: Consciência Fonológica. Jogos didáticos de alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética.

ABSTRACT

This paper has as aim at analyzing the use of didactic literacy games on Phonological Awareness, proposed by PNAIC - *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*, to contribute to of mastering the alphabetic writing in a group of the Literacy Initial Block. As methodological procedure, the participant observation was used. This is a qualitative approach study based on André (1986). As investigation technique, the diagnose with 18 students was enlarged, all of them of a 2nd grade group of the Elementary School in a public school of *Distrito Federal*. The conclusion achieved is that the skill of Phonological Awareness plays an important and helping role in the learning process, both on reading and writing, supporting the initial hypothesis that there is intrinsic relationship between the skills of the Alphabetic Writing and Phonological Awareness.

Keywords: Phonological Awareness. Didactic literacy games. Alphabetic writing system.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as crianças chegam à escola com experiências de falantes e ouvintes da língua, experiências estas vividas em família. No ambiente escolar, essas crianças terão contato com a língua escrita, o processo de alfabetização. Assim, a escola tem papel primordial de proporcionar um ambiente favorável e desafiador aos alunos, inserindo-os em um contexto que permita suas primeiras reflexões sobre a leitura, a escrita e a fala.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: kelly.rocha@globo.com

Dentro dessa perspectiva, é sabido que as crianças são capazes de desenvolver e construir conhecimentos de acordo com os meios que interagem. Entretanto, é necessário que o professor explore o trabalho com a consciência fonológica desde o início do processo de alfabetização, oportunizando que os alunos reflitam sobre os sons da fala e sobre a língua escrita e a língua falada. A escola apresenta-se como ambiente propício para oferecer, aos alunos, o pensar sobre como saber qual som as letras têm, ou com que letra se escreve uma palavra falada, conhecendo as relações entre letras em sons.

Nesse sentido, é importante que o professor proporcione, aos alunos, atividades de pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir partes sonoras similares ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima, uma sílaba ou um fonema, e identificar a posição em que aparecem na palavra, início, meio e fim.

1. Consciência Fonológica e Alfabetização

Segundo Moraes (2019), os primeiros estudos sobre consciência fonológica iniciaram a partir dos anos de 1980, com o grupo do curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, que desenvolvia estudos acerca da relação entre consciência fonológica e escrita, que resultou em artigos sobre realismo nominal. Aquele momento demonstra uma grande mudança epistemológica e política na visão cognitiva do processo de alfabetização, pois inicia um movimento de investigar os estudantes brasileiros. Para Moraes (2019, p. 10), significava

compreender o objeto do conhecimento que se buscava aprender (a escrita alfabética) e suas propriedades, no caso, o fato de as sequências de letras substituírem partes das palavras que pronunciamos, independente de seus significados.

Atrelado ao desenvolvimento da sensibilidade da criança quanto aos elementos sonoros das palavras, vem o processo de focalizar os sons iniciais e finais das palavras, trazendo a consciência de rimas e aliterações, que também são consideradas dimensões da consciência fonológica e estão diretamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme Soares (2016, p. 180), “o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv, com em **balaio – bacia – girafa – gigante**, e em fonemas, como em **faca – foca, rato – roda**”. Em uma pesquisa realizada em turmas de cinco anos na rede pública de Recife (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016), foi constatado que realizar atividades que envolvam a identificação de palavras que começam com a mesma sílaba possibilita que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita, possibilitando a apropriação do sistema alfabético.

Paralelamente ao desenvolvimento da aliteração, temos a rima, que é a “designação da semelhança entre os sons finais de palavras, através da rima consonante, tais como: **viola – cartola**, **café – boné**, **bola – vila**, **boneca – caneca** ou da rima assonante: **cachimbo – domingo**, **uva – coruja**” (SOARES, 2016, p. 179).

Soares (2016, p. 184) afirma que oferecer atividades com rimas e aliterações na Educação Infantil, além de desenvolver a consciência fonológica, “pode despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o pedaço da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início das palavras”.

Ao refletir sobre os pedaços orais das palavras, é importante conjugar esta reflexão com a exploração da forma escrita e apresentação de figuras, destacando a correspondência entre os segmentos orais e escritos. Morais (2019) revela que estas atividades auxiliam as crianças na compreensão do princípio alfabético: mesmos sons podem corresponder às mesmas letras.

Assim como as crianças são capazes identificar e produzir rimas e aliterações, elas também, desde muito pequenas, conseguem realizar a partição oral de palavras em sílabas. Ferreiro (2004) indica, em uma de suas pesquisas, que a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, até mesmo depois de compreenderem o princípio alfabético.

Ainda de acordo com a autora, a consciência da sílaba pode ser considerada um fato evolutivo, que não depende de um ensino explícito ou sequer da alfabetização. Porém, é a segmentação da palavra em sílabas que introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina de **período de fonetização**. No referido período, “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra” (FERRERO, 2004, p.146).

Morais (2019) destaca a importância do uso de figuras nas atividades de promoção da consciência fonológica, tanto em atividade de identificação como de produção de palavras maiores/menores, rimas/aliterações. A apresentação de cartelas contendo desenhos/figuras de objetos cujos nomes tem determinado segmento sonoro, “permite à criança recuperar a palavra oral sobre a qual vai refletir, e isso reduz a sobrecarga em sua memória de trabalho, porque olhando a imagem ela pode sempre recuperar a palavra (isto é, o significante oral) que está focalizando” (MORAIS, 2019, p.154).

Diante do exposto, percebemos o quanto é necessário que o ensino promova a compreensão da escrita alfabética inter cruzando a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Assim, desde a Educação Infantil, proporciona a superação do realismo nominal através do desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações para, em seguida, desenvolver a habilidade de segmentar palavras em sílabas e, por fim, conduzir a um processo de identificação dos fonemas.

2. Sistema de Escrita Alfabética

Alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Na prática, é o processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala e como transformamos seus sons, os fonemas em letras ou grafemas. Para Morais (2012, p. 66), a condição de alfabetizado perpassa a oportunidade de ler e produzir textos com autonomia, assim como o “domínio das correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal)”.

Embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos no processo de ensino aprendizagem, ambos estão intimamente ligados, de modo que não seria mais possível pensar esses processos separadamente na ação de ensinar e aprender (SOARES, 2004). Diante disso, a escola precisa estar imbuída na perspectiva do alfabetizar letrando, proporcionando intencionalidade pedagógica no sentido de atender essa necessidade. Desse modo é possível compreender que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas associados.

Diante do que foi realçado anteriormente, as teorias e pesquisas mostram que o alfabeto não é um **código**, pois já compreendemos que as crianças não aprendem decorando, ou seja, decorar e decodificar palavras. Isso é o que acontece no uso de códigos como, por exemplo, quando Morais (2012) sugere uma comparação com **o código morse**. Significa que o aprendiz precisa memorizar quais sequências de pulsos elétricos ou tons correspondentes a cada um dos símbolos.

Já a escrita alfabética é um sistema notacional, no qual a criança perpassa um processo evolutivo na reconstrução do sistema de escrita alfabética, com atividades reflexivas para que ela compreenda como a escrita funciona e domine as convenções letra-som. Nestes sistemas temos não apenas um conjunto de caracteres ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema há um conjunto de regras ou propriedades que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam, para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (BRASIL, 2012).

De acordo com Morais (2012), para que a criança se aproprie deste sistema, não basta conhecer as letras, mas internalizar e estabelecer articulações entre suas propriedades, sem esquecer que a ludicidade e o uso social da língua são elementos que *costuram* todo esse aprendizado. Portanto, o autor explicita dez propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em

que distintas palavras compartilham as mesmas letras. 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos. 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem. 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Conforme realçamos neste texto, Morais (2012) pondera que a aprendizagem do sistema de escrita implica em que o aprendiz passará por um processo evolutivo, durante o qual reconstruirá as propriedades do sistema alfabético de escrita até chegar à hipótese alfabética. Para isso, é necessário considerar as etapas pelas quais passam as crianças no processo de aquisição da leitura e escrita. Nesse aspecto entendemos, assim como o autor supracitado, a importância dos estudos da consciência fonológica no que se refere à aquisição da linguagem escrita.

3. Jogos Didáticos de Alfabetização

Os jogos tornaram-se uma ferramenta eficaz no processo educativo, pois contribuem no desenvolvimento de diversas habilidades afetivas, linguísticas, cognitivas e motoras.

É através do jogo, do brinquedo e das brincadeiras que a criança se desenvolve, pois é estimulada a ter curiosidade, autoconfiança e autonomia, além de instigar a linguagem, a concentração e a atenção. As crianças, durante os jogos e/ou brincadeiras, são expostas a pensar, refletir, analisar, experimentar, criar, dominar a angústia e ansiedade, além de conhecer o próprio corpo.

Nesse sentido, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2005) afirmam que:

O “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogos que fazem parte da nossa cultura e que envolvem linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do *jogo de força ou de adedonha ou de palavras cruzadas*; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2009 p. 13-14).

O trabalho com jogos em sala de aula torna-se um auxílio para o desenvolvimento dos alunos e pode ser um apoio fundamental para o seu aprendizado. As aulas tornam-se mais ricas, lúdicas e atrativas, e possibilita estender o conhecimento e facilitar o processo de ensino aprendizagem, em especial o processo de alfabetização, que deve proporcionar o alfabetizar letrando de forma mais lúdica possível.

Podemos, assim, admitir que o uso de jogos em sala de aula está associado ao processo de aprendizagem. A escola, nesse momento, tem papel primordial de não oferecer apenas o uso do quadro e cadernos para construção de conhecimentos, mas utilizar o apoio de jogos e, em seguida, poder propor atividades que promovam o aprendizado. Muitas vezes, os alunos nem se dão conta que estão se apropriando de conhecimentos propostos em seus currículos.

Pode ser que, em determinado momento desse processo de alfabetização, as crianças comecem fazer a relação entre o que está aprendendo com os jogos na escola e o seu cotidiano, compreendendo o uso social da escrita.

4 METODOLOGIA

Foram utilizados jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o intuito de auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas e para contribuir com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética pelas crianças. O CEEL apresenta os jogos didáticos como forma de oferecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica.

Essa coletânea é composta por dez jogos. Leal, Albuquerque e Rios (2005) os classificaram em: aqueles que contemplam atividades de consciência fonológica; os que contemplam refletir sobre o sistema de escrita alfabética; e os que ajudam a sistematizar as correspondências grafo-fônicas.

Para finalizar, a escolha dos jogos foi realizada com o propósito de produzir atividades que envolvessem a escrita. Em outras palavras, após os jogos serem praticados com as crianças, seriam feitos registros do pensamento da criança sobre o ato de escrever.

A trajetória metodológica adotada perpassou a prática dos jogos didáticos com os alunos de uma turma de 2º ano, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Em seguida, houve o registro da escola selecionada, da turma escolhida para a pesquisa e das atividades realizadas com as crianças, seguindo as etapas abaixo:

1. Aplicação dos jogos;
2. Aplicação das atividades planejadas; e

3. Atendimento individual das crianças para compreenderem suas reflexões sobre as escritas.

Participaram da pesquisa 18 alunos de uma escola pública do Distrito Federal que cursavam o 2º ano do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização.

4.1 Desenvolvimento das atividades

Foram adotadas atividades planejadas pela pesquisadora com intuito de verificar a existência de associações entre a consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética, e descrever o relato neste artigo.

Na aplicação do primeiro jogo proposto, **Palavra Dentro de Palavra**, as crianças deveriam compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons, que constituem uma palavra, pode estar contida em outras palavras e segmentá-las, identificando partes que constituem outras palavras. No segundo jogo, **Quem escreve sou eu**, deveriam consolidar as correspondências grafo-fônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras, escrever com fluência e utilizar de correspondências grafo-fônicas. Cada tarefa proposta foi precedida de explicações anteriores ao jogo e sua realização. Após cada tarefa proposta, a criança foi chamada individualmente junto à pesquisadora para que fosse feito o questionamento sobre a sua escrita, e as respostas foram gravadas em áudio e transcritas, a fim de analisar as relações de consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética.

Essa relação foi observada no momento do atendimento individual com os alunos. Foi solicitado às crianças que escrevessem, depois lessem as palavras que escreveram nas atividades em uma folha de papel, e foi observada uma escrita alfabética na maioria das crianças.

4.2 Resultados e Discussões

As observações feitas através das análises das escritas das crianças mostraram que esse entrecruzamento entre a consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética é inevitável no processo de alfabetização. Nesta perspectiva, a teoria da psicogênese da escrita vem defendendo que a escrita alfabética é um sistema notacional, cuja apropriação constitui, para o aprendiz, um trabalho conceitual e não apenas perceptivo. Essa teoria tem demonstrado que o percurso vivido pelas crianças apresenta uma sequência evolutiva, durante o qual a criança busca soluções para duas questões básicas: o que a escrita nota e como ela cria suas notações (FERREIRO, 1985). A criança escuta a palavra, escreve e, quando ela faz a leitura dessa palavra, ela reflete sobre a sua escrita e observa os

erros e as relações fonêmicas. Assim, ela vive o percurso evolutivo de apropriação do sistema de escrita alfabética vendo, nesse momento, a importância da intervenção do professor para esclarecer e ajudar na análise dessa escrita. Nesta pesquisa, não houve tempo hábil para essas intervenções.

Apresentamos, a seguir, os registros dos alunos e algumas observações que deixam algumas questões para reflexão: algumas crianças parecem se apoiar no som que é o nome da letra e não do fonema, ter dúvidas sobre palavras que compartilhavam o mesmo som, porém com fonemas diferentes, e algumas parecem ter fonemas decorados e ainda não se apropriaram das relações grafo-fonêmicas. Assim, foi notável que a escola tem o papel primordial de não só alfabetizar, no sentido de auxiliar os alunos a entenderem a notação alfabética, mas propor práticas que assegurem esse desenvolvimento e, assim, alfabetizar letrando.

Nesta seção estão abordados os diálogos entre a pesquisadora e os estudantes, utilizando a seguinte simbologia (P) – Pesquisadora e (E) – para Estudantes:

Estudante 1

P: Vamos lá E1:

E1: O que você escreveu aqui?

E1: *vassoura*

P: Está certo?

E1: Não! Acho que deve ser um Ç embaixo e não SS.

Nas características descritas pela criança, reforça-se a ideia de que o aluno aprende a escrever escrevendo, uma vez que, por meio do contato com a escrita, o aluno pode refletir sobre as suas próprias ideias. Pode considerar, ainda, que isso ocorre por meio da oralidade, devido à relação entre escrita e a fala. Segundo Oliveira (2005), os erros cometidos pelo aluno fazem parte do processo de alfabetização e do desenvolvimento da escrita. As crianças baseiam seus pensamentos pautados na forma como falam. Na escrita da palavra *VASSOURA*, por exemplo, o SS tem som de Ç, e isso confunde bastante os alunos, demonstrando que a escrita das palavras pode ser simples e, ao mesmo tempo, complexa. Isto porque o aluno ainda não consolidou algumas correspondências grafo-fônicas, mas precisa refletir sobre todas as correspondências a serem registradas na escrita de palavras.

Estudante 2

P: Vamos lá:

A casa não é do pato, quem mora nela é o gato

A casa não é tão bonita, quem mora nele é a capra

P: Está certo?

E2: Não! Não está certo.

P: Por quê?

P: Essa palavra tá certa? *Capra*.

Não! Confundi é o B no lugar do P – *Cabra*.

Observamos, aqui, a dificuldade do aluno em perceber diferenças/semelhanças sonoras, quando elas se encontram no início (aliterações) ou final (rimas) das palavras, mesmo após o uso dos jogos.

Para Ferreiro (1989), a compreensão da relação existente entre as unidades orais e as unidades escritas envolve uma tarefa cognitiva muito complexa por parte do aluno, uma vez que ele precisa entender como a palavra escrita tem a ver com a palavra falada, e com suas partes escritas.

Estudante 3

P: E aqui você escreveu o quê?

E3: *IGREGA*.

E3: *Igrega (pensando e sorrindo)*.

E3: Está escrito outra coisa.

P: O quê?

E3: Está escrito “IGREGA”.

P: Não é assim?

E3: Não!

E3: Escrevi errado.

P: Qual letrinha tem esse som?

E3: Não sei.

P: Qual sílaba tem o som do JA?

E3: Não sei.

E3: Está errado, mas não sei qual letra seria.

E3: [Risos]

Repetindo várias vezes a palavra *IGREGA* e percebendo o erro.

Aqui, o aluno fez uma correspondência grafo-fonêmica como suporte da letra G para a palavra *IGREJA*. Neste sentido, Moraes (2015) reforça a importância de desenvolvermos, no aluno, habilidades

envolvendo segmentos silábicos (separação, contagem e semelhanças de sílabas) na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Estudante 4

P: Que figura é essa?

E4: *bicicleta.*

P: Leia o que você escreveu:

E4: *BI SI CLE TA*

P: Qual a palavra?

E4: *bicicleta.*

P: Está certo?

E4: Sim.

O estudante realizou a leitura da palavra BICICLETA conforme ele tinha escrito (BI SI CLE TA).

Estudante 5

P: Que palavra é essa?

E5: *Xapéu.*

P: Está certo?

E5: Sim.

P: Soletra *pra* mim.

E5: *XAPÉU.*

P: Está certo?

E5: Sim.

O estudante realizou a leitura da palavra CHAPÉU.

Estudante 6

P: Vamos lá.

Aqui você escreveu o quê?

E6: *GAPEU.*

PE: Era essa palavra do jogo? Tá certa?

E6: Não.

P: *Escreve* aqui como você acha que se escreve a palavra *chapéu.*

E6: *GAPEU.*

P: Quais letras formam o som do chá?

E6: GA.

P: Escreve e agora lê

E6: GAPEU

P: Leia:

E6: G com A

E6: GA.

P: Qual som da palavra CHA? Pensa!

P: Quais letras estão faltando?

E6: Não sei.

P: Pensa! Quais letras formam o som do CHÁ?

E6: Coloca o C com A?

E6: GAPEU.

E6: As duas primeiras letras estão certas, só que o CHA tá difícil de acertar.

Aqui, observamos que os três estudantes demonstraram que apreenderam o sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhecem a norma ortográfica. Eles podem até já ter percebido algumas *nuances* do sistema de escrita alfabética, quando duas letras diferentes têm o mesmo som, mas ainda não internalizaram as formas escritas que a norma ortográfica convencionou. De acordo com Morais (2009), em uma fase inicial, os alunos necessitam de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita. Contudo, é preciso que fique claro aos alunos que a escrita não é uma tradução regular e biunívoca de sons em letras. Verificamos, através dos dados apresentados, a necessidade de incluir a reflexão meta-fonológica como parte das atividades sistemáticas de análise das propriedades do sistema alfabético, como sugestão para uma eventual intervenção do professor.

6. Considerações Finais

Após a finalização da atividade proposta, foi possível concluir que a habilidade de consciência fonológica desempenha papel importante e facilitador no processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita. Isto sustenta a hipótese inicial, de que há uma relação intrínseca entre as habilidades do Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica.

Esses resultados demonstram que a Consciência Fonológica, no contexto do processo de alfabetização, é preditora ao alcance de melhores resultados para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Foi possível observar que a utilização dos jogos, como recurso didático, pode contribuir nesse processo. Esse tipo de ferramenta, além de propiciar diversão, tem como propósito ensinar algum conteúdo curricular às crianças.

Enfatizamos que os alunos ao fazerem a leitura de suas escritas, demonstraram a capacidade de refletir sobre seus erros e acertos, ainda inseguros na escrita, mesmo quando ela está correta.

A pesquisa mostrou, também, que alunos na mesma turma e com a mesma idade apresentam níveis diferentes de escrita. Nesse âmbito, não podemos deixar de relatar que, para esta pesquisa, não houve intervenção para a correção dos erros. Entretanto, com as atividades em mãos, o professor tem grande suporte para propor intervenções para que esses alunos possam progredir nessa etapa da escrita, e promover explicitamente atividades metalinguísticas.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil**. Ver. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.519-533. ISSN 0034-7183.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. FERREIRA, Andréia Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Jogos de alfabetização**. Editora Universitária UFPE, Recife, 2009.

SOARES, M A. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Lucineide Alves Batista Lobo¹
Ana Kátia da Costa Silva²
Camilli de Castro Barros³
Solange Alves de Oliveira⁴

RESUMO

O artigo apresenta a análise dos resultados de uma pesquisa referente ao ensino de Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com o eixo de produção de texto, em uma escola situada na Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF, nas turmas do 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental. Objetivou analisar a Organização do Trabalho Pedagógico e o ensino de Língua Portuguesa tendo como foco o eixo de produção de texto. Como técnica de investigação, foram aplicadas entrevistas tratadas pela análise de Conteúdo em comunicação, com três professores alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano respectivamente), a fim de compreender as metodologias empregadas no processo de didatização da produção textual em sala de aula. O estudo está ancorado em contribuições teóricas do campo da linguagem. O quadro teórico foi baseado na abordagem de se pensar a produção de textos e escrita com diferentes finalidades, enfocando a importância do planejamento dessa ação didática subsidiados pelas contribuições no tocante à alfabetização e letramento Soares (2017), Maciel e Lúcio (2008); Ruiz (2015) abordando a prática escolar de intervenção no referente à produção de textos; Paiva e Rodrigues (2008) relacionado à clareza quanto ao trabalho realizado neste eixo Oliveira (2010); Leal e Melo (2008), Melo e Silva (2008) promoveram reflexões sobre a importância da leitura com diferentes finalidades na perspectiva da teoria dos gêneros textuais; o estudo se respaldou nos documentos que fundamentam legalmente a educação padronizada pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico, Alfabetização, Letramento, produção de texto e Bloco Inicial de Alfabetização.

ABSTRACT

The article presents the analysis of the results of a research related to the teaching of the Portuguese Language, with regard to work with the Text Production axis, in a school located in the Regional Teaching Coordination of Planaltina-DF, in the classes of the 1st, 2nd and 3rd Years of Elementary School. It aimed to analyze the Organization of Pedagogical Work and the teaching of Portuguese Language, focusing on the text production axis. As an investigation technique, interviews were applied, treated by Content analysis in communication with three literacy teachers from the Initial Literacy Block (1st, 2nd and 3rd year respectively), in order to understand the methodologies used in the didactic process of textual production in class of class. The study is anchored theoretical contributions from the field of language. The theoretical framework was based on the approach of thinking about the production of texts for different purposes, focusing on the importance of

¹ Mestranda em educação pela Universidade de Brasília -lucineidelobo@gmail.com

² Mestranda em educação pela Universidade de Brasília -anakatt@gmail.com

³ Mestranda em educação pela Universidade de Brasília -camillicastro2012@gmail.com

⁴ Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - solangealvesdeoliveira@gmail.com

planning this didactic action subsidized by contributions regarding literacy and literacy Soares (2017), Maciel and Lúcio (2008); Ruiz (2015) addressing the intervention school practice regarding the production of texts; Paiva and Rodrigues (2008) related to the clarity regarding the work carried out in this axis Oliveira (2010); Leal and Melo (2008), Melo and Silva (2008) promoted reflections on the importance of reading for different purposes from the perspective of the theory of textual genres; the study was supported by documents that legally support the education standardized by the Curriculum in Movement (DISTRITO FEDERAL, 2014a) and Pedagogical Guidelines (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Keywords: Planning, Didatization, Literacy, Text Production, Textual genres and Writing.

1. Introdução

Compreender o processo de didatização no campo da linguagem em específico, no eixo da produção textual se constitui um desafio, sobretudo pela dimensão multifacetada que assume a prática do professor alfabetizador.

O tema a ser pesquisado implica em apreender os encaminhamentos didáticos adotados por docentes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no concernente àquele eixo de ensino. Estariam as práticas contribuindo para uma autonomia na produção de textos e escrita? Concordamos com Maciel e Lúcio (2008) de que essa aprendizagem passa por um trabalho de “apropriação da alfabetização, considerando os múltiplos usos e funções da escrita na sociedade”, (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 15).

A pesquisa empreendeu esforços para confrontar as relações existentes entre a teoria e a prática nas diferentes situações no cotidiano da sala de aula, as propostas de produção textual sugeridas pelos professores, assim como os diferentes modos de conduzir os momentos de transposição didática desta atividade.

Sendo assim, um dos objetivos desta pesquisa foi identificar e analisar a prática didática e metodológica utilizada por um docente de cada ano do BIA (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental, em uma Instituição de Ensino Pública na Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF, com a intenção de compreender o processo de apropriação da produção textual por parte do estudante, considerando também, as possíveis articulações com o trabalho de escrita alfabética.

Houve a preocupação em apreender, ainda, a organização espaço/tempo em que a produção textual era explorada em sala de aula, os materiais didáticos a que recorriam os docentes, assim como a avaliação dos professores. Estivemos acompanhando também, o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens a partir do ensino operacionalizado em cada turma.

Soares afirma (2006) que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por

meio do processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso da tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Produzir textos é uma ação vinculada ao planejamento efetivo e colaborativo entre professores e estudantes, visto que, envolve o encaminhamento didático e metodológico, implica elaborar, com criatividade, condições necessárias para a proposição da atividade, a articulação do trabalho voltado à alfabetização e alcance da habilidade de inserção em contextos sociais significativos.

Sabemos que o ingresso no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os “alunos terem se apropriado da escrita alfabética” (LEAL; MELO, 2007, p. 15), e esta permeada por exigências específicas do fazer didático, daí a importância de empreender esforços para que a escola seja um espaço privilegiado para a reflexão e diálogo constante.

Por isso, é importante ter clareza de que as experiências do cotidiano permeiam esta essa relação pelo modo de ser e atuar no mundo social e que conforme afirma Cristóvão e Nascimento, (2008, p. 36), a “expressão escrita como instrumento de ação fundamenta-se no conceito de linguagem como ferramenta de mediação construída sócio ideologicamente, portanto, imbuída de uma posição política”.

Nesse contexto, o domínio da produção de textos está essencialmente vinculada à função social, já que constitui num instrumento de promoção da autonomia, frente à sua intencionalidade. Diante da leitura, Freire (1991), ratifica que “não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa em seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. E por isto, é importante entender que:

Trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializa as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita. (MACIEL; LÚCIO 2008, p. 15).

Com isto entendemos que a produção textual é um processo gradual de aquisição de saberes, requer minucioso planejamento, estudos e considerações indispensáveis para o bom andamento do trabalho pedagógico. A prática aliada à teoria fomentando a práxis pedagógica (FREIRE, 1996), motivando a criatividade e transformando a realidade.

É oportuno salientar que a alfabetização demanda o uso de metodologias adequadas e se processa em determinado espaço de tempo, pois as “habilidades da escrita, tal como as de leitura, devem ser aplicadas diferencialmente à produção de uma variedade de materiais escritos” (SOARES, 2016, p.70). O que exige do

professor alfabetizador conhecimentos referentes da língua e conseqüentemente apropriação dos processos cognitivos que se desdobram no processo de alfabetização.

Para expressar essa importância destacamos que o papel do professor é fundamental e a forma como direciona o planejamento, buscando conhecer e encaminhar o momento da leitura de forma que corresponda ao nível de expectativas dos alunos (PAIVA; RODRIGUES, 2008).

Embora a leitura corresponda a uma categoria representativa no que concerne aquisição da competência escrita para a produção textual, é preciso considerar que na língua escrita temos um relevante fator “a língua escrita como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2018, p. 28-29), que decorre do letramento que resulta da utilização desta língua como instrumento de relevante valor e prestígio social.

A diversidade de aprendizagens existentes em sala de aula denota um olhar criterioso com relação aos ritmos de aquisição do conhecimento, sendo assim, a escola é o local onde as práticas pedagógicas se desenvolvem, expressando os conflitos existentes e a incorporação de estratégias que promovam a superação por meio das intervenções necessárias.

Um dos itens que a pesquisa buscou conhecer foi a relação do trabalho com a escrita alfabética, a forma como os professores articulavam com esse campo, as estratégias utilizadas e propostas que aplicavam para intermediar a compreensão das palavras, sílabas e letras com os sons.

A temporalidade dedicada à organização semanal em que foram trabalhados os textos no cotidiano escolar foi analisada, assim como o espaço que os textos ocupavam na prática; os gêneros que priorizavam no planejamento e os encaminhamentos que adotavam, foram imprescindíveis para compreender como estavam sendo desenvolvidas as atividades em sala de aula.

O conhecimento da forma como os professores realizavam o encaminhamento das estratégias denotaram o reconhecimento de como a produção textual foi articulada com formas bem diversificadas entre os docentes partícipes da pesquisa, as abordagens demonstraram fragilidades e potencialidades no que concerne ao tratamento das questões que se apresentaram no decorrer do processo.

Em relação ao procedimento adotado pelos professores no processo de intervenção após a realização das produções textual, percebemos que adotavam estratégias similares quanto às observações e o trabalho coletivo realizado para efetuar as revisões e como lidavam com a heterogeneidade diante dos diversos ritmos de aprendizagens nos eixos de ensino da língua portuguesa relacionado ao eixo de produção textual.

2. O trabalho com o eixo de produção de texto: planejamento e possibilidades didáticas

Uma realidade explícita no cotidiano escolar está voltada para a importância da utilização da linguagem escrita como um meio de inserção em práticas sociais. Aprender a ler e escrever, são partes de um processo complexo e dispendioso de invocações cognitivas planejadas e construídas meticulosamente por meio de processos cognitivos.

A escola como espaço de formação intelectual dos estudantes pode promover oportunidades de desenvolvimento e repensar sua forma de organização para atender as especificidades, as singularidades encontradas em sua clientela.

A prática da escrita nos diversos momentos de sua aquisição demanda uma organização do trabalho pedagógico de forma que, contemple a diversidade da clientela em sua heterogeneidade, levando-os a se tornarem partícipes de um processo intencional. Desta forma, é função da escola encaminhar estes sujeitos à aquisição dessa competência linguística e apropriar-se de suas especificidades com o intuito de favorecer sua participação plena e autônoma fazendo uso do ato de ler e produzir texto, socialmente.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal afirma que:

a língua é um instrumento de poder, pois por meio dela se efetiva a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural, é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 12)

O processo de aprendizagem é um ato reflexivo, exige uma situação que coloque o estudante em atitude de pensar (MELO, SILVA, 2007), sendo importante a frequência, a organização e planejamento da atividade, reflexão dos resultados alcançados.

O uso e a apropriação dos diversos gêneros na vida diária dos aprendizes dependem também das experiências proporcionadas no decorrer de sua escolarização. Levá-los para a sala de aula, explorar os conhecimentos prévios que os alunos detêm sobre os mesmos, dentre outras estratégias, pode proporcionar a disposição para este aprendizado, ou seja, promover a didatização do conhecimento adquirido de forma que atenda as especificidades encontradas no âmbito escolar.

Por essa razão é importante despertar a atenção das crianças a respeito dos tipos e gêneros textuais em sala de aula. Com o advento do letramento, no Brasil já há a defesa para materiais didáticos que contemplem textos em circulação social, inclusive o Programa Nacional do Livro Didático vem contribuindo decisivamente nesse novo desenho do uso social da língua.

O envolvimento dos aprendentes é inerente a um trabalho cuidadoso, articulado com a prática profissional, alinhando-se ao que Leal e Melo (2008, p. 19) apontam ao dizerem que “quando precisamos produzir um texto, buscamos na nossa memória, conhecimentos sobre como os textos escritos naquele tipo de situação se organizam”. Assim, as crianças vão analisando como se dá a construção da linguagem agregada nos textos e percebem sua funcionalidade, a materialização do que é oralmente exposto, comparam, reconhecem a função de cada gênero, identificam os traços voltados à coesão e coerência.

Verificamos como a prática da leitura se revela uma condição indissociável para se tornar um sujeito ativo e consciente de sua aprendizagem. A aquisição da competência leitora favorece as relações entre ler e produzir textos, conforme Leal e Melo (2008), são eixos que se articulam e que carecem, ser tratados sistematicamente em sala de aula: leitura, compreensão e produção textuais (OLIVEIRA, 2010).

É notória a importância da alfabetização no contexto escolar, o planejamento articulado entre o sistema de escrita alfabética e a construção dos textos no cotidiano das crianças, pois:

(1) o ingresso no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética; (2) no entanto, a apropriação do sistema alfabético possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo; (3) diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos. Portanto propomos que, para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao sistema alfabético de escrita, sem deixar de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos (LEAL; MELO, 2007, p.15.)

Neste processo de apropriação dos conhecimentos relacionados à produção textual no movimento de ampliar as diferentes situações apresentadas aos estudantes, a criança se torna partícipe da construção de compreensões diversificadas proporcionada pela diversidade de gêneros.

Defendemos a articulação entre os eixos de ensino de língua Portuguesa. Por exemplo, ao propor uma atividade de leitura textual, o docente pode explorar suas características, discutir modelos de estruturação, de modo que, ao encaminhar uma atividade de produção de textos e escrita, o estudante possa se valer dessas apropriações acerca das especificidades/singularidades de cada gênero.

Concluimos essa seção assumindo a defesa da perspectiva de alfabetizar letrando. O trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética articulado a gêneros textuais que se prestem a esse trabalho favorece uma gradual e consistente aprendizagem da linguagem que se usa na unidade linguística texto. Esse encadeamento é crucial, em nosso entendimento, para uma autonomia no uso social da linguagem, foco desse estudo. Esse processo é permeado por um trabalho pedagógico cooperativo em sala de aula.

3. O eixo de produção de textos como objeto de reflexão e análise

Os profissionais entrevistados durante a pesquisa foram três professores do Bloco Inicial de Alfabetização, 1º, 2º e 3º anos respectivamente. Os docentes do 1º e 2º anos são graduados em Pedagogia, ambos com menos de cinco anos de atuação no magistério, em regime de contratação temporária. Já a do 3º ano atuava há dezenove anos em sala de aula; graduada em Geografia; professora efetiva no quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O professor do 1º ano e o professor do 2º ano adotaram o método fônico ou fonético, ambos tinham uma média de vinte e seis alunos. A professora do 3º ano também declarou priorizar aquele método com os estudantes que estavam consolidando a escrita alfabética, visto que já contava com a maioria da turma alfabetizada, o que era esperado para o final do bloco inicial de alfabetização. Sua turma era reduzida em 17 estudantes, por ser uma classe inclusiva.

A Organização do Trabalho Pedagógico relacionado ao eixo de produção de texto, o planejamento, a articulação com o processo de aquisição da escrita alfabética, foram alguns aspectos priorizados na entrevista semiestruturada, foco de análise na presente sistematização.

Destacamos a relevância do entendimento da proposta da produção textual onde as marcas da língua falada (VIEIRA; VAL, 2005) estavam emergindo de um universo de textos orais concebidos no decorrer de suas experiências cotidianas que passam por um processo de representação escrita e como estes professores estavam se apropriando deste contexto.

Ao nos reportarmos à rotina dos docentes, em relação ao campo da produção de textos e escrita, os profissionais do 1º e 2º anos relataram rotinas semelhantes declararam explorar esse eixo, com foco, ainda, na apropriação do sistema de escrita alfabética, com atividades de produção voltadas para a formação de palavras. Especificamente com relação ao professor do 1º ano, o foco não recaía no campo da produção de textos.

Os profissionais do 1º e 2º ano relataram rotinas semelhantes com relação ao trabalho com a produção textual, com foco ainda na apropriação do sistema de escrita alfabética, com atividades de produção voltadas para a formação de palavras. Especificamente com relação ao professor do primeiro ano o foco não recaía no campo da produção de textos e escrita.

Acerca da articulação do trabalho da escrita alfabética com a produção textual a exemplo das unidades: palavras, sílabas, letras, com os sons, a professora do 3º ano declarou: “O ensino da escrita alfabética deve ser trabalhado diariamente com os alunos, não tem outra forma de organizar a aquisição da escrita se não trabalharmos diariamente com as palavras, as sílabas e os sons das letras”.

É curiosa essa declaração, já que no 3º ano, conforme documentos oficiais, a exemplo do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) o estudante já teria que ter consolidado a base alfabética de escrita e estar inserido numa prática sistemática de leitura, compreensão e produção textuais.

Quanto ao trabalho com os gêneros textuais na turma de 2º ano, o docente afirmou priorizar parlendas, quadrinhas, trava-língua, músicas, conto de fadas, além de outros gêneros tais como receitas, panfletos (que é um suporte), calendário, agenda e bilhetes, com intuito de desenvolver a consciência fonológica de seus alunos. Precisaríamos adentrar em sua sala de aula, a fim de analisarmos mais fidedignamente seu trabalho com língua portuguesa. Entretanto, é possível verificar o foco no trabalho com a alfabetização dos estudantes.

Na percepção do professor, as atividades de consciência fonológica articuladas com os gêneros textuais forneciam alternativas lúdicas que auxiliavam no processo de alfabetização, a exemplo do reconhecimento das rimas, aliterações. Não apreendemos por meio da técnica de entrevista semiestruturada, em que medida o texto servia de pretexto para explorar as unidades linguísticas menores ou se, de fato existia um trabalho específico com os textos. A declaração do docente colocou em evidência também, o que estava pensando sobre método fônico, visto que há uma diferença absurda, epistemologicamente falando, entre essa opção e o trabalho com as diferentes habilidades fonológicas, conforme acentua Morais (2019, 2012).

A fim de cumprir, efetivamente, com o ofício de ensinar a ler, escrever e produzir textos diversificados, é importante o professor estar consciente de suas escolhas metodológicas e das atividades que seleciona, já que, nesse sentido:

É o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula. (FERREIRA, ALBUQUERQUE, LEAL 2007, p.106)

Em relação aos gêneros textuais que foram trabalhados em sala de aula a professora do 3º ano declarou explorar poesia, música, livros literários, receitas, tendo em vista a necessidade de ampliação do repertório de utilização de textos no cotidiano da sala de aula. Essa prática conforme a professora emergia também, de uma expectativa/exigência do Currículo em Movimento para o trabalho pedagógico com este eixo (DISTRITO FEDERAL, 2018).

De acordo com o relato dos docentes, houve um trabalho com base nos projetos de reagrupamento intraclasse, que incluiu a organização de grupos com especificidades peculiares na mesma classe, com a finalidade de sanar possíveis dúvidas dos estudantes. Utilizaram, também, o reagrupamento interclasse, constituído por estudantes de turmas diferentes, que tem por interesse promover experiências estudantis e diálogo entre docentes e discentes; com vistas a ampliar o conhecimento referente aos obstáculos que ainda permeiam a aprendizagem, e promover atividades planejadas e direcionadas. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

De acordo com a percepção desses professores, aqueles projetos auxiliavam no trabalho de atendimento das dificuldades apresentadas em sala de aula relacionadas à leitura, compreensão e produção textuais, à medida que vinham observando os resultados positivos com tal prática, assistindo de forma diferenciada as necessidades pontuais dos alunos em sala de aula.

Em relação aos procedimentos adotados pelo professor do 1º ano, conforme relato precedente, inferimos que a preocupação em sistematizar um trabalho com ênfase no sistema de escrita alfabética, o fez não articular, de modo sistemático com o eixo da produção textual. Parece haver uma compreensão que, para realizar essa atividade com relativa autonomia, é preciso dominar a escrita alfabética e, por essa razão, os professores do 1º ano, em sua maioria, não recorrem à produção de textos. Foi o que asseverou Oliveira (2010).

Entretanto, concordamos com autores, tais como Morais (2012) que é possível realizar uma articulação entre eixos, de modo a propiciar ao estudante a inserção nessa prática social da escrita, mesmo sem ter consolidado a escrita alfabética.

Diante da constatação de tal fato, Leal (2003, p. 16) em uma pesquisa realizada numa instituição pública da cidade do Recife, também evidenciou a falta de clareza e de um trabalho específico, sistemático de produção textual. Leal e Melo (2007, p. 16) relatam que: “Tais docentes não concebiam que produzir textos é uma atividade complexa, que exige uma ação pedagógica específica e frequente em sala de aula”, mas que, em contrapartida, se não houver um trabalho sistemático nos primeiros anos de escolarização formal, essa autonomia não será construída, por exemplo, no final do ciclo e na continuidade da escolarização.

Ainda nos reportando à prática do professor do 1º ano, concordamos com Brandão (2007, p. 22) de que é possível e desejável o professor atuar como escriba em sala de aula, reconhecendo a autoria dos estudantes e, com isso, oportunizando às crianças a vivência do processo de produção textual, na reflexão de todas as etapas provenientes desta produção.

Em relação aos procedimentos adotados pelo professor é importante pontuar que no decorrer de atividades de produção textual, identificando a impossibilidade dos registros no momento da elaboração, ele deve atuar como escriba de acordo com Brandão (2007, p.122), oportunizando às crianças a vivência do processo da produção textual, na reflexão de todas as etapas provenientes desta produção.

De acordo com os docentes do 2º Ano e 3º Ano, a produção textual era trabalhada duas vezes por semana. Declararam ainda explorar gêneros textuais diversos, conforme explicitação já feita nesse texto. No 3º Ano a professora disse que a produção textual foi priorizada no planejamento pedagógico duas vezes por semana, e que as crianças já tinham incorporado esta rotina na programação semanal. Desse modo, as

[...] atividades cognitivas implicadas na produção de textos é sempre dependente da situação comunicativa e do contexto em que esta atividade se desenvolve”. Nas atividades, os alunos realizavam jogral, leitura dos textos para os colegas e apresentações artísticas para os colegas e professor, tendo-os como interlocutores. (CASTELLÓ 2002 apud SILVA; MELO, 2007, p. 42)

Quando os professores foram interpelados a respeito da análise e avaliação da produção escrita dos estudantes no contexto onde ocorreu a pesquisa, ficou claro que o destaque na produção textual estava voltado para a análise linguística, sendo, portanto, o papel primordial nas revisões. Essa atividade se tornou, nesse caso, um território de caça dos erros, pois a visibilidade direcionada aos mesmos constitui em uma forma comum de correção, com as marcas incondicionalmente indicativas de falhas de acordo com Ruiz (2015).

Tanto o professor do 2º ano quanto a professora do 3º ano relataram que faziam as correções textuais coletivamente, alguns dias em duplas, outras vezes em grupos maiores de até quatro crianças. Atendiam os grupos e também individualmente conforme a demanda, sendo esta tarefa dispendiosa em função do comportamento da turma, conforme relatos dos professores.

No decurso da entrevista foi observado que a análise e avaliação da produção escrita e oral do estudante levou mais em consideração as intervenções voltadas às lacunas percebidas no âmbito linguístico, desfocando do sentido que a produção textual possa conduzir. Considerando os objetivos que se pretende alcançar é importante levar em conta que

[...] a produção de textos é uma atividade cognitiva e social. Desse modo, adotamos a idéia de que esta atividade envolve não somente a ativação e coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização, registros e revisão), mas também a consideração dos aspectos relativos às condições de produção de textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situações de interação, entre outros) (SILVA; MELO 2007, p. 42.)

De acordo com tal proposição focar unicamente na produção textual na análise linguística esgota os demais aspectos a serem explorados e prestigia apenas os aspectos macro textuais, por vezes, esse processo não considera aspectos estruturais do texto, a exemplo dos recursos coesivos.

4. Conclusão

Analisando os dados produzidos com os docentes que contribuíram com a pesquisa do 1º, 2º e 3º anos, percebemos que apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) nortear a prática pedagógica para a realização das produção de textual, havia, na ocasião da pesquisa, uma tendência em focar

nos obstáculos referentes a esta construção, considerando mais os seus reveses, deixando importantes finalidades dessa atividade em segundo plano. Sobretudo na turma do 1º ano, conforme apontamos nas análises, essa prática foi assistemática.

O resultado da pesquisa deixou visível os obstáculos encontrados no processo de elaboração e revisão dos textos produzidos pelos alunos. As intervenções e reescritas ainda se encontravam timidamente realizadas no contexto da sala de aula.

Não verificamos concretamente, a produção textual vinculada à questão da intencionalidade das produções escritas, sendo restritas aos professores regentes como únicos destinatários. Não queremos, com isso, secundarizar o papel do professor como interlocutor, entretanto entendemos ser crucial extrapolar os limites da sala de aula para que as produções de textuais alcancem a interação com a sociedade em que o sujeito está inserido de várias formas, a fim de que possa compreendê-la como um processo dialógico e dinâmico.

A sala de aula é um espaço privilegiado que assume propósitos de contínuas possibilidades de intervenções didático-pedagógicas, visibilizadas por um ensino e uma avaliação formativa, sendo estes uma engrenagem motora na Organização do Trabalho Pedagógico. Apesar da criatividade demonstrada na articulação das atividades relacionadas à produção de textos e escrita as revisões processuais foram mínimas se observadas no decorrer do desenvolvimento desta habilidade.

Em síntese, consideramos, a partir dos dados produzidos, o tímido trabalho com produção textual no Bloco Inicial de Alfabetização, indicando ausência de progressão nesse eixo, sobretudo por conta do 1º ano, momento em que se destinou boa parte do tempo didático a atividades do sistema de escrita alfabética. Insistimos na relevância de um trabalho que considere a perspectiva de alfabetizar letrando de modo que o sujeito, desde o início da escolarização, construa essa autonomia rumo à utilização social da língua

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino*. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: contribuições do interacionismo sócio-discussivo*. In: KARWOSKI, Mário Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino* (org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2008.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Brasília, 2013.

_____. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2ºCiclo. Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Brasília, 2014.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. *Produção de textos: introdução ao tema*. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. *Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos*. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais[...] Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-15.

LÚCIO, Iara Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Os conceitos de alfabetização e os desafios da articulação entre teoria e prática*. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org).

Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

OLIVEIRA, Solange Alves. *Leitura, Compreensão e Produção Textuais: Progressão desses eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais[...] Goiânia: ANPED, 2013.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades*. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrigir redação na escola*. Campinas. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, Alexandro da Silva; MELO, Kátia Leal Reis de. *Produção de textos: uma atividade social e cognitiva*. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina

Perrusi. (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Autêntica, 2017.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. – 3. ed.; 3. reimp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIEIRA, Martha Lourenço; VAL, Maria da Graça Costa. *Produção de textos escritos: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PROGRAMA ALFA E BETO: AS TESSITURAS DO SABER-FAZER DOCENTEGraciely Garcia Soares¹**RESUMO**

Esse estudo busca analisar as tessituras do saber-fazer docente a partir do Programa Alfa e Beto numa turma de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A discussão teórica está ancorada em Morais (2019; 2012), Soares (2016), Chartier (2007), Certeau (1994), Oliveira (2013), entre outros autores. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que se configura como um estudo de caso de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005). Como técnica de investigação, conta com cinco das 12 observações participantes realizadas no primeiro semestre de 2019. O método de tratamento dos dados é a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Ao analisarmos os encaminhamentos didáticos adotados nas atividades de organização da rotina pedagógica e na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética da turma observada, os resultados apontaram os princípios norteadores do programa Alfa e Beto, porém ficou evidente que a professora fabricava maneiras distintas de didatizar o ensino, a fim de atender às especificidades de aprendizagem da turma.

Palavras-chave: Alfabetização. Programa Alfa e Beto. Saber-fazer docente.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the entwine of teacher's know-how from the Alfa e Beto Program in a 1st year class of the Initial Literacy Block of Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. The theoretical discussion is anchored in Morais (2019; 2012), Soares (2016), Chartier (2007), Certeau (1994), Oliveira (2013), among other authors. This is a qualitative research that is configured as an ethnographic case study (ANDRÉ, 2005). As an investigation technique, it has five of the 12 participating observations made in the first half of 2019. The data processing method is thematic content analysis (BARDIN, 1977). When analyzing the didactic referrals adopted in the activities of organizing the pedagogical routine and in the appropriation of the Alphabetical Writing System of the observed class, the results pointed out the guiding principles of the Alfa e Beto Program, however it was evident that the teacher manufactured different ways of teaching, in order to meet the specificities of learning the class.

Keywords: Literacy. Alfa e Beto Program. Teacher's know-how.

Primeiras palavras

Ao longo da história da educação no Brasil, as práticas de alfabetização estiveram em constante transformação desde que houve a necessidade de ensinar alguém a ler e escrever. Nesse cenário de contínuas mudanças, cada momento histórico é marcado pela tensão entre rupturas e permanências.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: psicopedagogagraciely@gmail.com

De acordo com Soares (2016), até os anos de 1970 via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização; a cada momento, um novo método era utilizado: ora uma ou outra modalidade assumia um caráter oficial, entre sintéticos e analíticos. No nosso país, o primeiro grupo assumiu (e volta a ocupar lugar de destaque) nas políticas de alfabetização. Como afirma Morais (2012), a partir da década de 1980 surge um momento de novas perspectivas teórico-metodológicas que questionavam os antigos métodos de alfabetização. Nesse cenário, é crucial ressaltar o papel exercido pela teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (1985), já que mudanças estruturais nas formas de conceber a aprendizagem foram enfatizadas e, com isso, o processo de ensino sofreu impactos significativos.

Essa mudança no processo de ensino, deslocando a pergunta do como se **ensina** a ler escrever para o como a criança **aprende** a ler e escrever, fez com que a teoria da psicogênese ganhasse espaço no cenário educacional brasileiro, assumindo um caráter de metodologia de ensino. Como descreve Morais (2012), houve uma intensa divulgação dos estágios da psicogênese, sem que isso resultasse em uma didática da alfabetização. É nesse contexto que se instala o que alguns autores, a exemplo de Soares (2003), denominaram de **desinvenção da alfabetização**, ou seja, a perda da especificidade desse campo nos processos de ensino.

Como uma reação a esse processo e, conseqüentemente, ao mau desempenho dos resultados das avaliações externas (Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica, entre outras) obtidos nas salas de alfabetização, preocupações em torno dessa problemática geraram a busca por metodologias que remediassem o quadro de fracasso. Esse fenômeno ficou conhecido como **reinvenção da alfabetização**. De acordo com Soares (2003), era preciso um retorno urgente daquele campo, já que as crianças não estavam sendo alfabetizadas em período oportuno. Conforme Mortatti (2010), estudiosos defensores do método fônico buscaram convencer seus contemporâneos e também os clássicos, de que possuíam a definitiva solução para os problemas da alfabetização no Brasil. Este movimento de **remetodização da alfabetização** tratou de dar uma nova roupagem ao velho discurso do método fônico, por meio de novas teorias e materiais didáticos com base na Ciência Cognitiva da Leitura (DEHAENE, 2012). O fato é que, de acordo com Morais (2012), os métodos tradicionais de alfabetização, independente dos sintéticos ou analíticos, partem de uma visão empirista-associacionista de aprendizagem, ignorando todo o processo evolutivo desenvolvimentista do sujeito aprendiz.

Atualmente é grande o número de adeptos que foram atraídos pela repercussão midiática e do mercado editorial de materiais e programas de ensino pautados na abordagem fônica para a alfabetização. O mais preocupante é que esses materiais não desenvolvem a consciência crítica no estudante e tampouco se baseiam em atividades reflexivas de compreensão da realidade, ignorando o processo evolutivo de

apropriação do conhecimento por parte do sujeito cognoscente. Há uma padronização das práticas pedagógicas, na qual o docente é visto como um mero executor de tarefas idealizadas por especialistas.

No bojo dessas ideias, surge, em 2006, o Instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental (ONG) responsável pelo desenvolvimento, implementação e a venda de soluções pedagógicas em redes de ensino e instituições parceiras. Dentre esses programas e materiais, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização tem como objetivo ajudar o professor a alfabetizar seus estudantes, por meio de um método de ensino estruturado, que consiste em “dar ênfase ao ensino das relações entre sons e letras e na metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

A proposta deste estudo está, portanto, centrada em analisar o saber-fazer docente a partir do Programa Alfa e Beto numa turma de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O ABC do Instituto Alfa e Beto: um debate acerca de suas especificidades didáticas

Na direção de delinear novos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino da leitura e da escrita, foi criado, em 2006, o Instituto Alfa e Beto (IAB). Trata-se de uma organização sem fins econômicos, que tem como missão: “promover o conceito de educação baseada em evidências com foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura” (OLIVEIRA, 2013, p.17).

Dentro desses princípios e sob a justificativa de uma educação fundamentada em evidências, o IAB é responsável pelo desenvolvimento, implementação e a venda de **soluções pedagógicas** em redes de ensino e instituições parceiras. Conforme o programa, os materiais estruturados facilitam a vida do professor, visto que há uma consistência entre os objetivos, a proposta pedagógica, os materiais, métodos e instrumentos de avaliação. O planejamento das aulas deve ser feito em função de cada lição do livro didático **Aprender a Ler**, indicado para o 1º ano.

Baseado nos ideários apresentados pelo instituto, fica visível uma proposta taxativa de homogeneização da prática de ensino. Para tal, o IAB se apoia no discurso, altamente recorrente em seus materiais, de uma educação baseada em evidências. Tais pressupostos ignoram, conforme destaca Certeau (1994), a dimensão da fabricação do cotidiano que, ancorada no conhecimento profundo de contexto, busca alternativas didáticas singulares de atendimento à heterogeneidade das aprendizagens. É importante enfatizar que existem inúmeros estudos científicos que evidenciam a maneira como a criança aprende a língua escrita, não somente pela Ciência Cognitiva da Leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico e adotado pelo programa Alfa e Beto. Realizando uma análise minuciosa dos processos de apropriação da leitura e da

escrita, Morais (2019) compartilha conosco evidências de que o sujeito aprendente segue a apropriação da base alfabética de escrita, lançando mão de habilidades de consciência fonológica que não o fonema, a priori. O mesmo atesta o já dito por Magda Soares (2016), ao explicitar a constelação de habilidades fonológicas que abre o leque de possibilidades que o ensino pode recorrer, objetivando assegurar uma aprendizagem significativa. A autora sublinha o grau de abstração que ocupa o fonema na aprendizagem inicial da escrita.

Retomando a proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto, enfatizamos que este está ancorado em quatro pilares explícitos no livro Manual de Orientação:

1) Compromisso com o sucesso do aluno: fundamenta-se no entendimento e cumprimento do programa de ensino durante o ano letivo com o efetivo trabalho do docente com os estudantes, considerando o calendário escolar (200 dias/quatro horas diárias); a aplicação dos testes em tempo oportuno e a utilização de seus resultados para orientar as atividades de recuperação; e a participação e a presença ativa e motivada do estudante e da família no acompanhamento das atividades e leitura de casa; **2) Psicologia Cognitiva da Leitura:** para o programa, uma alfabetização bem-sucedida passa pelo domínio do Princípio Alfabético, por meio do conhecimento das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica. Fundamentalmente, a alfabetização é uma tarefa de análise e síntese de fonemas, ou seja, conhecer o segredo do Código Alfabético para transformar sons em letras (escrita) e letras em sons (pronunciar palavras com sentido). Dessa forma, a essência da alfabetização consiste em aprender a decodificar, sendo este o primeiro e mais importante passo para aprendizagem da leitura; **3) Princípios pedagógicos:** os princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem do programa partem do simples para o mais complexo, com uma apresentação sistemática e ordenada dos estímulos através de rotinas e blocos de atividades, no qual o estudante reflete e toma consciência sobre o seu processo de aprendizagem (metacognição), refletindo sobre a relação entre sons e letras e o sentido explícito e implícito de um texto. Tais capacidades de uso e reflexão da língua permitem que o estudante conheça a linguagem e o vocabulário adequado para cada situação; **4) Concepção do ensino da língua:** em um programa de alfabetização o que deve predominar é a estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético (OLIVEIRA, 2013, pp. 5-7).

Não poderíamos prosseguir com a descrição da proposta sem nos posicionarmos acerca de alguns pressupostos explicitados nesses pilares norteadores do Alfa e Beto. A linguagem empregada recupera expressões que retratam bem um período histórico tradicional, tecnicista, por exemplo: **testes, atividades de recuperação**, refletindo numa concepção de avaliação somativa-tradicional, conforme ressalta Hoffman (1994).

Em um dos pilares também se enfatiza **o conhecimento das letras**, mas não o caracteriza como **nomear, identificar**, propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012). Também separa **consciência fonêmica de consciência fonológica**, contrariando princípios de natureza evolutiva da escrita e optam por conceberem o sistema alfabético enquanto código que, como bem afirma Morais (2012), é caracterizado por uma visão que considera o sujeito como uma tabula rasa que aprende por associação numa relação de causa e efeito. Menciona, ainda, que o aprendiz precisa **pronunciar palavras com sentido**,

quando este confere sentido à leitura mesmo antes de essa assumir um tom convencional. Atribui à **decodificação** a essência da alfabetização, desconsiderando, portanto, as limitações epistemológicas e didáticas que esses termos (codificação e decodificação) trazem ao rico processo evolutivo de apropriação da escrita. Defende o **ensino do simples para o complexo**, contrariando o princípio epistemológico de apropriação do fonema, por exemplo.

Recuperando a proposta pedagógica apresentada, o programa Alfa e Beto disponibiliza materiais estruturados para a classe, estudante, professor, escola e Secretaria de Educação. Além dos materiais de orientação fornecidos, há, também, uma **capacitação** básica inicial, em serviço e antes do início do ano letivo, para o professor aprender os conceitos e habilidades para implementar o programa de ensino. Fica evidente que o termo **capacitar**, utilizado pelo programa, reflete uma perspectiva empresarial-produtivista, limitante ao que pensamos sobre formação continuada. Nesse contexto do que denominam de **treinamento**, percebemos uma concepção de professor como mero executor de tarefas. É tirado desse profissional o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Ele é treinado a operacionalizar a proposta tal qual foi gestada.

Apesar das inúmeras contribuições da psicologia, da psicolinguística e sociolinguística ao campo teórico da alfabetização, bem como pela relevância dos estudos sobre o letramento, reconhecendo a importância da inserção da criança em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o programa Alfa e Beto realiza um movimento de retorno ao método fônico. Com um discurso messiânico, o programa apresenta como conteúdo o alfabeto e a competência principal a ser desenvolvida é a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, que as letras representam os vários fonemas da língua. De acordo com o manual de orientação para os professores, **para ler**, o estudante precisa traduzir em som o que está representado por escrito. E para escrever, precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. Assim, por meio de um aspecto simplista, explica que o código alfabético se traduz em grafemas que são representações de fonemas, sem levar em consideração o percurso histórico e evolutivo do alfabeto, muito menos o caráter representativo e notacional do Sistema de Escrita.

Dentro da perspectiva do código alfabético, o programa Alfa e Beto traz, no manual de orientação, que o processo de alfabetização exige um programa de ensino estruturado, baseado em um conjunto preciso de competências próprias de alfabetização e dirigido a sua principal meta: **aprender a ler**. Nestas competências, estão incluídos os fundamentos (metalinguagem, consciência fonológica e familiaridade com os livros), os pré-requisitos (consciência fonêmica e princípio alfabético) e os requisitos (decodificação e fluência). Esse conjunto de competências precisa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo estudante para que este possa tornar-se um leitor e escritor autônomo. Essa compreensão não responde às demandas contemporâneas de inserção vertical e consciente do sujeito na cultura escrita, letrada, além de incorrer em equívocos conceituais. A escola,

portanto, independente da perspectiva curricular, não controla, em absoluto, a interação entre o sujeito aprendente, o professor e a cultura escrita. A seguir, nossas escolhas metodológicas.

O percurso metodológico da pesquisa

No âmbito da nossa investigação, objetivamos analisar o saber-fazer de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental atuante no programa Alfa e Beto. Para tanto, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), é o que se “desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”.

A pesquisa foi iniciada ainda no 1º semestre de 2019, numa escola de anos iniciais pertencente à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia/DF (CRE), sendo ela a única a adotar o material estruturado tanto no âmbito da CRE como, também, na Secretaria de Estado de Educação do DF.

Sublinhamos que este estudo foi caracterizado como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois, para André (2005), ele se volta para uma instância em particular, levando em conta o contexto e a complexidade. Considerando a proximidade com as práticas cotidianas, optamos pela observação participante que consiste em verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa, permitindo a apreensão das ações. Serão 12 (doze) observações de aula, sendo cinco no primeiro (já realizadas) e sete no segundo semestre de 2019. Para elaboração desse texto, optamos pela análise preliminar das cinco primeiras observações.

Ao longo das observações, também aconteceram conversas/diálogos com a professora, objetivando compreender as concepções da professora a respeito da organização do trabalho pedagógico e sobre suas formas de ensinar. Para o tratamento dos dados produzidos, recorreremos, nesse estudo, à análise de conteúdo temática, que consiste, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). Seguiremos apontando algumas análises preliminares dos dados produzidos nas observações. Para esse momento, foram considerados os eixos: organização da rotina pedagógica e atividades do Sistema de Escrita Alfabética.

Encaminhamentos adotados na organização da prática de Alfabetização da professora participante do Programa Alfa e Beto

Sabemos que a dinâmica da escola, muitas vezes, é imprevisível e, em muitos momentos, temos que improvisar, porém, a visão macro proporcionada por um planejamento nos permite clareza quanto às decisões pedagógicas a serem tomadas. Essa prática, portanto, não pode prescindir de um planejamento prévio.

No que diz respeito à rotina, entendemos que envolve um planejamento prévio, mas é na tessitura da aula que ela se define a partir da interação: professor-estudante-objeto de conhecimento. Já antecipamos que os sentidos de didático e pedagógico, nesse estudo, estão ancorados em Chartier (2007). O primeiro caso se refere às mudanças de conteúdo e o segundo, à organização do trabalho pedagógico do professor (formas de avaliação, agrupamentos dos estudantes, entre outros aspectos).

No conjunto das atividades da rotina pedagógica, verificamos que, em todas as aulas observadas, ocorreram momentos para realização da frequência e contagem dos estudantes. Sistemáticamente, a professora realizava estas atividades como parte do momento de acolhida previsto no plano de aula proposto no Manual de Orientação do IAB (OLIVEIRA, 2008). Para o programa, a acolhida é a etapa principal da aula e a chamada constitui-se como “um instrumento pedagógico valioso, pois é uma oportunidade para saber quem veio, quem faltou, demonstrando que cada aluno é importante: quem falta faz falta” (OLIVEIRA, 2008, p.395).

Para auxiliar este momento, a professora utilizava um cartaz de frequência mensal fixado na parede. O material era disponibilizado pelo IAB, para cada professor. Ao realizar essas atividades (frequência e contagem dos estudantes), a professora também fazia o uso do calendário, mostrando a data e o dia da semana, bem como estabelecendo um diálogo com os estudantes sobre a organização do tempo e as datas importantes para a turma. Parece-nos que, ao fazer o uso social do calendário, mostrando aos estudantes a importância desse suporte para a organização do dia a dia, a professora fabricava uma tática (CERTEAU, 1994), a fim de manipular uma estratégia operacional imposta pelo IAB, com um forte mecanismo de controle pautado, exclusivamente, nos aspectos burocráticos da pontualidade e da assiduidade que estavam travestidos de acolhimento e motivação.

No rol das atividades da rotina pedagógica, registramos somente um momento da roda de conversa, com o objetivo de motivar os estudantes para a leitura do gênero textual reportagem presente no livro didático **Aprender a ler**. Durante a observação, ficou evidente que muitos estudantes não conseguiram participar dessa atividade, em função do pouco tempo disponibilizado. Em diálogo com a professora, a mesma endossou a necessidade de realizar o que era proposto pelo material do Programa Alfa e Beto: “eu até percebo que eles querem conversar mais, contar coisas que acontecem em casa, na família, mas eu tenho que seguir o que está no livro” (Diálogo com a professora, em 09/04/2019). Conforme relato, ficou notório que esse tipo de rotina caracteriza o modelo estruturado de ensino, não levando em consideração as especificidades do cotidiano da sala de aula, o perfil dos estudantes e a complexidade que norteia os saberes mobilizados na ação.

Remetendo-nos ao registro e correção da atividade de casa, a professora, concomitantemente, realizava a chamada e verificava, individualmente, quem havia realizado, marcando no quadro de frequência mensal exposto na sala de aula (material do IAB). É interessante destacar que a proposição daquela atividade

assumia um caráter de mecanização, tanto para os estudantes quanto para a docente, tendo em vista que ela precisava operacionalizar a tarefa de marcar no quadro de frequência.

Também observamos, nos encaminhamentos didáticos adotados na proposição das atividades de classe e a correção das mesmas, que a professora reproduzia, em certa medida, as orientações do programa, dando ênfase à reprodução dos conteúdos feita pelos estudantes, de forma automática e sem variações. O ensino estava pautado numa perspectiva empirista-associacionista, com ênfase na memorização e na aprendizagem de um código.

No que se refere à leitura, verificamos maior investimento na unidade **palavra** que era feita sempre com o auxílio da professora. Essa profissional apresentava um trabalho sistemático envolvendo atividades de leitura, no nível do fonema, estabelecendo relações entre as letras e os sons, numa espécie de decifração do código alfabético, conforme as orientações do programa.

No tocante à escrita, partimos das variáveis presentes no Sistema de Escrita Alfabética, e se os estudantes estiveram expostos a atividades de cópias, sejam elas letras, sílabas, frases e textos. Considerando as observações, houve poucos momentos com atividades de escrita, uma vez que o programa preconiza esse eixo como um processo de codificação, no qual o estudante ouve um som e precisa transcrevê-lo em letras para escrever as palavras. Porém, de acordo com o programa, “o ditado é a atividade mais adequada para ensinar a transformar sons em palavras, por isso, recomenda que, diariamente, o docente realize ditados, sejam ditados de sons, ditados de letras ou de palavras” (OLIVEIRA, 2008, p.145). No entanto, a professora realizou apenas uma vez aquela atividade durante nossas observações. Apesar de se afastar do que era proposto no plano de aula estruturado, continuava atenta ao trabalho pedagógico junto ao fonema, buscando, em certa medida, manter as estratégias instituídas.

Diferentemente da escrita de palavras, a cópia esteve mais presente após a reflexão da escrita de palavras coletivamente. Apesar de o material do Programa Alfa e Beto priorizar a cópia de frases e de textos, em que o máximo que se espera do estudante é o traçado bem feito das letras, a professora possuía sua expertise e, portanto, fabricava maneiras distintas de didatizar o ensino, trazendo uma certa análise aos aspectos da notação escrita, não priorizando o ditado.

Chamamos a atenção para a partição oral de palavras em letras, atividade que foi realizada durante as observações, momento em que percebemos que, em certas ocasiões, a professora se distanciou do método fônico proposto e se aproximou mais de algumas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, provavelmente pelo fato de que “levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação” (MORAIS, 2012, p.11). Seguimos com algumas considerações parciais desse estudo em andamento.

Considerações parciais

Considerando os aspectos plurais e complexos presentes no estudo realizado, seria incoerente apresentar posições conclusivas. Entretanto, acreditando no aspecto multifacetado da alfabetização, optamos por sistematizar pontos que merecem destaque, com foco no que tange à perspectiva da rotina pedagógica e ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

No conjunto das atividades da rotina pedagógica, verificamos, por parte do programa Alfa e Beto, um forte mecanismo de controle pautado, exclusivamente, nos aspectos burocráticos da pontualidade e da assiduidade, materializados no cartaz de frequência. Apesar deste engessamento na rotina, a professora fabricou táticas ao fazer o uso do calendário, mostrando aos estudantes a importância desse suporte para a organização do dia a dia. Dessa forma, trouxe, em certa medida, o contexto motivador e lúdico que o programa afirma existir, mas que não é contemplado na rotina.

O ensino das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, desenvolvidas pela professora, apontaram os princípios norteadores do programa Alfa e Beto, no entanto, detectamos, também, ensaios e tentativas de imprimir algo diferente das prescrições dessa proposta, o que revela uma expertise profissional por parte da docente que ajustava as orientações a que tinha acesso, na tentativa de atender às especificidades de aprendizagem da turma.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (2005) *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa.

BARDIN, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

CERTEAU, M. (1994). *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARTIER, A-M. (2007). *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autentica.

DEHAENE, Stanislas. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1985) *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. (1994) *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Editora Mediação.

LÜCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MORAIS, A. G. (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autentica.

MORAIS, A. G. de. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

MORTATTI, M. R. L. (2010). Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, mai/ago.

OLIVEIRA, J. B. A. (2008). *ABC do Alfabetizador*. Brasília: Instituto Alfa e Beto.

OLIVEIRA, J. B. A. (2013) *Manual de orientação do Programa Alfa e Beto*. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto.

SOARES, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

SOARES, M. (2003) *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26, Caxambu.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DO CAMPO EM RORAIMA

Hellen Cris de Almeida Rodrigues¹

Emanuella Silveira Vasconcelos²

Marnilde Silva de Farias³

RESUMO

O estudo buscou refletir sobre necessidades formativas docente relativas as práticas de mediação de leitura a partir da utilização da literatura infantil em uma perspectiva de letramento literário. A construção de dados ocorreu nos anos iniciais de uma escola do campo no estado de Roraima. A pesquisa, do tipo pesquisa-ação, é de abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados para a apreensão da realidade foram a observação, os registros em caderno de campo e entrevistas gravadas. Os resultados obtidos sugerem que o livro infantil na maioria das vezes, não tem sido compreendido como instrumento de formação do leitor literário, o que impossibilita a produção de sentidos sobre o que se lê. A escola precisa superar o uso inadequado da literatura infantil e valorizar a formação a formação crítica do aluno. Entretanto, considera-se que para que isso ocorra, é necessário priorizar a formação docente, a fim de que estes percebam na literatura a possibilidade de instrumento de superação conteudista dos saberes e de apreensão de conceitos para perceber a funcionalidade da teoria nas suas próprias ações.

Palavras-chave: escola do campo; letramento literário; formação de professores.

Introdução

Ao conhecer o percurso histórico da literatura infantil percebe-se que seu aparecimento está associado a tarefa de ensinar conteúdos nos espaços da escola. No entanto, não se pode negar que literatura e ensino interpretam a realidade de formas completamente opostas. Entende-se que a leitura, bem como a escrita fazem parte do cotidiano de qualquer sujeito, haja vista que a sociedade é grafocêntrica, mas a escola é o principal espaço responsável para promover no aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e nesse contexto inicia-lo à educação literária. Contudo, acredita-se que o texto literário possui características particulares que precisam ser levadas em consideração, tendo em vista que é por meio desses descobrimentos que o leitor deverá construir sentidos ao que está sendo lido.

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; professora na Universidade Federal de Roraima, atuando nos anos iniciais do Colégio de Aplicação – CAp/UFRR. Pesquisa sobre Educação Infantil, Práticas de leitura, formação de professores e Educação do Campo. E-mail: hellen.rodrigues@ufr.br

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS; professora na Universidade Federal de Roraima, atuando nos anos iniciais do Colégio de Aplicação – CAp/UFRR. Pesquisa sobre processos de ensino e de aprendizagem, tecnologias na Educação e Formação de professores. E-mail: emanuella.vasconcelos@ufr.br.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; professora na Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista – SMEC, atuando na Educação Infantil e anos iniciais. Pesquisa sobre Educação Física Escolar, Psicomotricidade, Currículo, Alfabetização, Currículo, Alfabetização e Letramentos, Currículo, Formação de professores e Educação Inclusiva. E-mail: marnildelive@hotmail.com

As inquietações que moveram este estudo são baseadas na compreensão que a formação do leitor literário é resultado de mediações de leitura que valorizem o texto literário. Nesse sentido, o professor, precisa compreender a importância desse processo, tendo em vista que a concretização de práticas de mediação de leitura em sua maior parte acontece no espaço escolar, exigindo assim, o que se defende é que o letramento literário como base teórica de sustentação para os professores nos anos iniciais para práticas desenvolvidas para o ensino da leitura. No entanto, é importante entendermos a relação entre mediador e literatura e suas compreensões acerca desse tema. O letramento literário caracteriza-se como desdobramento do letramento, ou seja, caracteriza-se pela apropriação do texto lido, neste caso, a utilizando da literatura infantil pelo leitor. Para Cosson (2014) as práticas de letramento a luz da perspectiva literária promovem a inserção do leitor ao mundo da escrita concomitante ao domínio da palavra.

Este artigo volta-se para a reflexão da formação de professores e sobre seu papel na formação do leitor literário. Para tanto, são analisadas as práticas de mediação de leitura de duas professoras atuantes dos anos iniciais em uma escola do campo. Ao compreender que práticas de mediação de leitura associadas ao uso da literatura infantil podem auxiliar os docentes a dialogarem com a integralidade humana, aponta-se a perspectiva de letramento literário uma possibilidade de subsidiar o fazer pedagógico no ensino da leitura literária.

Dessa forma, este estudo é uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Com este estudo, procurou-se permitir as docentes um olhar reflexivo do seu próprio fazer docente. Os participantes da pesquisa foram duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente, do 1º e 2º ano. A escola em que os dados foram construídos localiza-se no espaço geográfico rural. As observações ocorreram durante cinco meses, no ano de 2017, mas neste artigo apontaremos apenas algumas reflexões a partir das análises de práticas de mediação de leitura.

Refletir sobre práticas de leitura de professoras desenvolvidas em escolas do campo é a tentativa de compreender as necessidades formativas que precisam ser notadas para que posteriormente sejam criadas estratégias para formação continuada. Ressalta-se que não é objetivo desse estudo discutir acerca das questões históricas deste espaço, mas analisar como tem sido desenvolvidas atividades de leitura com o uso da literatura infantil e se os mediadores as executam a partir da perspectiva do letramento literário. Estas reflexões apontam o uso adequado dos livros infantis como possibilidade de mudança do leitor com base naquilo que forma, deforma e transforma.

Aspectos metodológicos

Este estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Anos Iniciais em uma cidade no espaço rural do estado de Roraima. Os dados aqui aprestados datam do ano de 2017. O período de

aulas na referida escola ocorria no turno matutino e vespertino atendendo crianças da localidade e de comunidades vizinhas. As participantes desta pesquisa foram duas professoras, do 1º ano e 2º anos e suas respectivas turmas. O principal critério de escolha das turmas para construção de dados foram os horários em que as aulas aconteciam. Neste caso, as aulas do 1º ano ocorriam pela manhã e o 2º ano ocorriam no período da tarde. Com a definição de horários, foi possível o acompanhamento das aulas em duas turmas.

Para atingir as finalidades dessa pesquisa, optou-se por denominar PA (professora do 1º ano) e PB (professora do 2º ano) durante os registros e discussões dos dados construídos. Estas por sua vez, foram responsáveis pela condução das atividades escolares em 2017 nas referidas turmas, ano em que ocorreu a construção de dados. Logo identificou-se a diferença de anos na faixa etária das professoras, ambas formadas em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Um dado comum as participantes da pesquisa é o tempo em que exercem a docência, pois ambas possuíam mais de 20 anos de carreira.

Embora a construção de dados tenha ocorrido em sala de aula, não foram ignoradas observações de espaços externos, como por exemplo, conversas na sala dos professores. O tempo transcorrido para a coleta foram cinco meses de observação, sendo registradas em caderno de campo. Posteriormente realizou-se as entrevistas com perguntas abertas, que foram feitas separadamente e gravadas para posteriormente serem transcritas. Buscou-se evidenciar por meio da entrevista as ações desenvolvidas nas aulas em que as professoras buscavam ensinar a leitura literária, compreensões de conceitos de letramento literário, a fim de compor o banco de dados desta pesquisa para que posteriormente fosse realizada a análise dos dados.

A entrevista aplicada contemplou questões referentes a compreensões de leitura literária, literatura infantil, letramento e letramento literário. No entanto, apresenta-se reflexões referentes às necessidades formativas de professores com base na análise de atividades de mediação de leitura. A coleta de dados utilizando a entrevista foi de grande relevância para compreender o que os professores observados pensam em relação ao trabalho com literatura infantil em contextos escolares. O instrumento utilizado, permitiu que houvesse um diálogo entre pesquisador e participantes, o que considerou-se ter sido um momento de trocas de saberes.

Assim a presente análise, caracterizada como pesquisa-ação na concepção de Costa (2011) apresenta uma dialogicidade entre a pesquisa e a prática, ou seja, a ação. Além disso, traz como pressuposto que esse tipo de investigação deve ter como função a transformação da realidade. Busca-se por meio das análises de práticas das professoras refletir sobre necessidades formativas que implicam no processo de ensino da leitura literária. Objetiva-se assim, possibilitar a reflexão das práticas e impulsionar a construção de práxis que valorizem a formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Resultados e discussão

A literatura infantil é uma prática cultural que está presente na sociedade. Não se pode ignorar que a leitura faz parte do universo e a maneira com que o professor se relaciona com a literatura implica na forma com que desenvolve práticas de leitura literária. Entende-se que práticas que potencializem esses processos são resultados de objetivos traçados pelo professor. Assim, salienta-se a necessidade de compreensão das teorias que podem subsidiar estes processos.

Ao se discutir leitura literária sublinha-se a literatura infantil como instrumento indispensável para a formação do leitor em uma perspectiva de letramento literário. Por ser o inverso da leitura convencional, o termo em debate faz referência a uma literatura que responda as inquietações do autor, sendo este capaz de construir significados, fazer relações com o contexto em que está inserido. Além disso, convida o leitor a vivenciar experiências a partir da sua interação com a obra literária no sentido de explorá-las em variadas situações. De acordo com Cosson (2010):

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo [...] (COSSON, p. 30, 2010)

Quando a escola busca a escolarização literária está promovendo a formação dos alunos em uma abordagem de letramento literário, entende-se que as práticas de leitura mediadas pelos professores e a forma com que compreendem essa leitura implica no modo como as crianças percebem e sentem a leitura. A que a construção do conceito de leitura do aluno se dá a partir das intervenções exercidas no contexto em que está inserido. Abaixo apresenta-se a tabela construída a partir dos estudos de SOARES (2006, p. 47):

Tabela 1- Escolarização adequada e inadequada.

Escolarização adequada	Escolarização inadequada
[...]conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar.	[...] escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Fonte: (Soares, 2006, p. 47)

Soares (2006) analisa duas perspectivas referentes à escolarização e à literatura infantil. A primeira baseia-se em uma literalização da escolarização infantil, ou melhor, a literatura produzida independente da escola em que os sujeitos internalizem o lido e construam visões de mundo e seus significados. A segunda baseia-se na apropriação que a escola faz da literatura. Entende-se essa apropriação em seu uso

exclusivamente didático, ou seja, busca-se alcançar seus próprios fins pedagógicos, desdobrando na literatura escolarizada.

Observa-se ainda que para a autora é indispensável a reflexão sobre o fazer docente que desencadeiam na escolarização da literatura. Práticas de leituras inadequadas são fatores determinantes para a formação simplista e ineficaz de leitores em idade escolar. Atividades de leituras que objetivam apenas verificar as habilidades de leitura e escrita da criança ou mesmo o uso do livro infantil com fins de preenchimento de questionários, são exemplos de mediações que ignoram a forma adequada de se usar a literatura.

Na apresentação da pesquisa na escola, buscou-se explicar a proposta de pesquisa e apontar os benefícios para a formação continuada das professoras, alunos e pesquisadores. A gestora da escola apresentou a pesquisadora aos demais funcionários e explicou os motivos da presença durante o período de 5 meses. As professoras participantes solicitaram que se houvesse alguma intervenção, os conteúdos programáticos listados em seus planejamentos deveriam ser contemplados. É importante destacar, que as aulas nesta escola iniciaram com dois meses de atraso, tendo em vista a falta de professores para as demais turmas, merenda e ônibus escolar para condução dos alunos que moravam mais distantes do local em que a escola se situa.

Ao refletir sobre as condições impostas e mesmo considerando um diagnóstico precoce, depreende-se que o uso das obras literárias em sala de aula poderia estar baseado apenas no sentido de cumprimento dos conteúdos programáticos. Para Lajolo (2008), existe o discurso do uso da literatura infantil como fim a concretização ou mesmo culminância dos conteúdos que estão sendo abordados em determinados períodos e o uso do texto literário em sala de aula tem se resumido em atividades de fixação conteudista.

Nos primeiros dias de observação, buscou-se identificar a existência de algum acervo literário nas salas. Ao questionar sobre a existência de livros de literatura infantil na escola, as professoras informaram que havia algumas obras que ficavam guardados em um armário na sala da gestora. Caso fosse necessário o uso, os alunos poderiam solicitar e ter acesso aos livros.

Conhecer a dinâmica da sala de aula de PA e PB oportunizou a autorreflexão por parte da pesquisadora em relação a própria prática em sala de aula, uma vez que ela também atua como professora dos anos iniciais. Ao serem questionadas sobre os conceitos de letramento literário, as professoras basearam suas respostas em exemplos, mas não chegaram a concluir uma definição. Ressalta-se a fala de PB, ao afirmar que estava feliz com a realização deste estudo na escola, pois para ela seria uma oportunidade de atualização que iria contribuir em seu trabalho docente.

Propostas de letramento literário sob a ótica de PA: observação da prática

Ao iniciar as observações na turma do 1º ano, identificou-se que PA construiu uma rotina com os alunos que era realizada todas as manhãs. Esta atividade, consistia na leitura das regras de convivência na turma, cartazes com a relação dos nomes dos colegas, identificação da data através de calendário e registro de cabeçalho no caderno. Durante as observações na turma de PA, não foi possível identificar nenhuma mediação de leitura com a utilização da literatura infantil. Percebeu-se que a professora tinha preferência em utilizar textos retirados do livro didático.

A professora afirmou que estava com pressa em cumprir a ementa que havia sido proposta pela gestora, tendo em vista o atraso para o início das aulas. A docente informou, que o método de distribuição de pequenos textos para os alunos, era uma forma de potencializar a leitura, pois eles deveriam levar o texto para casa e “treinar” suas leituras.

Mesmo tendo acordado o desenvolvimento de alguma atividade de intervenção junto aos alunos, PA solicitou com o decorrer dos dias que fizéssemos interferências apenas nas atividades propostas por ela. Em relação a mediações de leitura literária, houve apenas um registro. Para Silva e Silveira (2011), o letramento literário bem como a leitura literária apenas concretiza-se se houver a existência de práticas direcionadas para este fim. O registro desse relato, deu-se por meio de entrevista.

Buscou-se esclarecer para as professoras que objetivo das perguntas não era julgar se elas estavam desenvolvendo atividades de maneira certa ou errada, mas refletir que essas práticas valorizavam a literatura infantil e estavam contribuindo na formação de leitores literários. Dessa forma, solicitou-se que PA descrevesse alguma prática de mediação de leitura literária com a turma. A professora descreveu que elaborou um projeto e a partir do livro Menina bonita do laço de fita objetivando valorizar o uso da literatura infantil.

Figura1 – Livro utilizado por PA



O livro conta a história de um coelhinho branco que faz de tudo para ficar pretinho como a menina do laço de fita. Na tentativa de ficar com o pelo escurecidos ele entra na lata de tinta preta, come muitas jabuticabas e toma várias xícaras de café. Depois de várias frustrações, a mãe da menina explica ao coelho que ele não conseguirá ficar pretinho, sendo este um processo natural. Depois disso, o coelho vai em busca de seu objetivo por meio de um caminho natural. Casa-se com uma coelha pretinha e tem vários filhinhos, um destes com o pelo pretinho.

PA afirma que a atividade desenvolvida juntos aos alunos foi bastante significativa, pois buscou-se evidenciar por meio da obra escolhida a importância da leitura para as crianças. Além disso, buscou desenvolver outras atividades incluindo temas de discussão, como por exemplo, o preconceito racial.

[...] partindo da história procurei enfatizar a importância da literatura infantil em sala de aula e verifiquei várias possibilidades de se trabalhar com o preconceito, o poema, a parlenda, dramatização, leitura coletiva do texto. (PA, 2017)

As práticas descritas por PA não foram desenvolvidas durante os dias em que ocorreram as observações em sala de aula. O relato da professora revela uma tentativa de possibilitar aos alunos vivências que desencadeiem o letramento literário. Percebe-se que PA sentiu dificuldades em formular uma resposta quando questionada. Acredita-se que PA pode ter desenvolvido a atividade em dias em que não foi possível a presença do pesquisador no espaço da sala de aula. Entende-se que o discurso pode ser sim diferente da prática a medida com que o professor não saiba como relacionar as teorias que subsidiam estes processos de aprendizagens com as práticas desenvolvidas. E isso é um desafio educacional a ser superado pelos agentes de educação.

Zilberman (2003), afirma que a função da literatura infantil na escola é formadora e não pode ser confundida com a missão pedagógica. Práticas de leitura literária devem estar em conexão com a leitura de mundo. Não se pode superar a visão de educação tradicional sem a formação de leitores que dialoguem com o mundo e construa sentidos para essas relações.

Ainda em conversa com PA, a respeito do uso da obra citada nas aulas, ela garantiu que fora os objetivos avaliativos para composição da nota final, vislumbrou ampliar a reflexão acerca do preconceito, temática que pode ser evidenciada na obra utilizada. Lajolo (2008) critica algumas práticas da leitura que são realizadas na escola e aponta a urgência em refletir sobre os modelos de mediação que estão cada vez mais consolidados nestes espaços e afirma: “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.

É importante ressaltar que a quantidade de dados construídos na turma do 1º ano foi inferior ao do 2º ano. Entende-se que práticas de leituras literárias estão intrínsecas a importância dada pelo mediador. Assim, analisa-se no próximo tópico as propostas desenvolvidas por PB.

Propostas de letramento literário sob a ótica de PB: observação da prática

No primeiro dia de observações na turma do 2º ano, PB explicou aos alunos que durante as sextas-feiras haveria a presença de outra professora durante as aulas. Logo depois, PB solicitou a um dos pesquisadores que fosse feita a leitura de alguma obra literária para os alunos. Na oportunidade, foi feita a contação e depois lido a obra “*Festa no céu*”.

A obra de Ana Maria Machado, relata uma festa que haveria no céu e somente os animais que voassem poderiam participar. Mas, a tartaruga insatisfeita elabora um plano para também participar da festa. Ela se esconde no violão do Seu Urubu, uma das atrações do evento. Ao chegar no céu, desce escondida da viola e se diverte juntos aos demais convidados que não entendem como a tartaruga chegou na festa. Na volta para casa, o Seu Urubu descobre todo plano e fica bastante bravo.

Posteriormente, buscou-se dialogar sobre a história e observou-se um grande envolvimento das crianças. Percebeu-se assim que a construção de dados por meio de vivências diárias seria bastante significativa.

Figura 2 – Livro utilizado pela pesquisadora



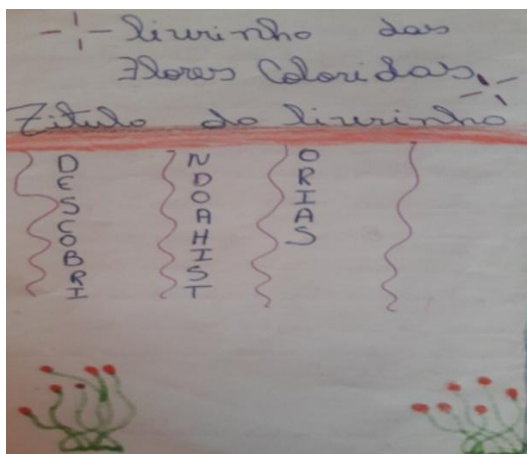
Fonte: Imagem retirada da internet

Após a contação e leitura do livro, PB distribuiu folhas em branco e pediu que as crianças construíssem histórias que eles haviam vivenciado parecidas com a narrativa lida. Identificou-se nas histórias criadas elementos comuns, tais como a presença de personagens que eram animais comuns a região, flores, igarapés, sítios e fazendas. Durante a entrega das histórias, uma aluna entregou um pequeno texto que fazia referência a duas flores brancas que ficavam coloridas. Ao ser questionada sobre o significado do texto, a aluna informou que as flores eram suas irmãs que ao chegarem no sítio do avô encontravam a felicidade e ficavam coloridas.

As figuras 02 e 03 são registros do trabalho entregue pela aluna a PB. Percebeu-se a tentativa de construção de um livro, onde é possível identificar capa com as informações autorais e a ilustração da história. Para Freire (1989, p. 11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que leva a compreender que a aprendizagem inicia antes do sujeito estar imerso aos ensinamentos da escola, mas é nesse espaço que o professor pode contribuir de forma satisfatória para esse processo de formação do leitor literário.

As conversas com a aluna possibilitam a reflexão sobre a relação entre leitura da palavra e leitura de mundo. Entende-se que a aluna narra cenas de sua vida em forma de texto e constrói relações de mundo em relação ao contexto em que está inserida. Compreende-se que estratégias de leitura como esta podem levar o leitor iniciante a leitura literária.

Figura 3 - Livro construído pela aluna – Frente



Fonte: Rodrigues, 2017. Registro de pesquisa de campo

Figura 4 - Livro construído pela aluna – Frente



Fonte: Rodrigues, 2017. Registro de pesquisa de campo

Observou-se nas figuras 3 e 4 que a aluna buscou levar em consideração o formato estético de um livro. É notório a presença do título da obra, registro de editoras e ilustração. Esses dados possibilitaram a compreensão de que houve momentos em que livros foram apresentados às crianças, bem como suas informações de edição. É preciso compreender que o qualquer indivíduo está imerso à leitura desde a mais tenra idade, haja vista que a sociedade é grafocêntrica. Entende-se que o homem aprende não apenas em espaços formais, mas na escola chamada vida (LAJOLO, 2008).

Colomer (2007) afirma que muitas crianças em idade escolar, entre oito ou nove anos dizem não gostar mais de ler e, ao chegarem em processos mais exigentes de compreensão leitura, acabam por fracassar. É, portanto, papel da escola a transformação de tais visões, por meio de práticas democráticas de leitura, sendo momento de deleite e encantamento, para além da compreensão restrita do código escrito. Somente por meio do conhecimento possibilitado através da leitura, é possível ver uma sociedade que compreende seus direitos e deveres, e age em busca de transformação social.

Outro ponto a ser destacado nas aulas do 2º ano é a rotina de aula construída por PB. No início das aulas e após o recreio a professora escolhia um aluno para fazer a leitura de um livro de literatura infantil previamente escolhido por ela. Notou-se que geralmente as crianças estavam bastante agitadas e quase nunca prestavam atenção na história que estava sendo lida. De acordo com PB, essa proposta seria de avaliadora da leitura das crianças. Percebe-se que esse momento de leitura, não era considerado pelos alunos como prazeroso, pois muitos se recusavam a ler quando escolhidos para executar a tarefa.

Certa vez, PB distribuiu livros de literatura com temas variados aos alunos. Pediu que as obras fossem levadas para casa e lidas junto aos familiares. Os alunos ficaram bastantes eufóricos, pois os livros recebidos haviam acabado de chegar na escola e estavam novos. Ao finalizar a entrega dos livros PB pediu que os livros fossem devolvidos na próxima aula e informou que os alunos receberiam folhas em branco para ilustrar a história que haviam lido e que aquela atividade valeria nota para compor a média do bimestre. Frisou ainda que os alunos que estavam com nota baixa deveriam aproveitar a oportunidade da atividade, sendo esta considerada simples de ser realizada.

Entende-se que a atividade descrita acima, onde é possível a interação do aluno com a obra é sempre bem recebida pelo público, pois aguça a imaginação e diferencia-se de atividades rotineiras da sala de aula. Mas, o uso da literatura infantil de forma inadequada, pode gerar o afastamento do leitor às verdadeiras possibilidades da literatura infantil. Destaca-se que o problema não é o processo de escolarização da literatura infantil, mas a forma inadequada com que vem sendo utilizada.

Indagações a respeito da escolarização são bastante recorrentes, uma vez que o fato de estar na escola torna a obra literária escolarizada. Para a Soares (2006) não há como existir a escola sem escolarizar os saberes, pois em sua essência este espaço formal e organizado a escolarização é o que a institui. Dessa

forma, “[...] a literatura, não só a literatura infantil [...] ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize (SOARES, p. 21, 2006)”. Não é esse tipo de escolarização que deve ser refutada ou criticada, mas sim a inadequada e errada escolarização literária distorcida, falsificada, consequência da pedagogização e a má compreensão de tornar o literário conteúdo escolar.

No relato acima identifica-se a tentativa da professora em possibilitar momentos de aprendizagens a partir da interação dos alunos com o livro. Notou-se que PB demonstra valorizar o conhecimento prévio dos alunos e o entusiasmo que manifestaram no decorrer da leitura da obra. Em conversa com PB, ela informou que busca evidenciar as questões culturais que rodeiam os alunos. A escola em que ocorreu a construção dos dados atende crianças moradoras da vila e das vicinidades circunvizinhas. Os alunos residem em um contexto de florestas, rios, igarapés e animais selvagens. As histórias contadas pelas crianças são sempre referentes a situações vivenciadas por elas que trazem em sua essência os temas como poluição dos rios, animais que foram vistos machucados no caminho da escola, entre outras coisas.

Brandão e Rosa (2005) destacam a importância do diálogo ao leitor em formação. Em outras palavras, acredita-se que a leitura literária oportuniza ao aluno a construção de significados a medida com que ele interage com o livro. Mesmo assim, é notória em algumas salas de aula e na escola, a promoção da leitura dissociada do significado, no oferecimento de textos vazios e sem sentido e na valorização de conteúdos que se pretendem ensinar.

Neste sentido, compreende-se que o professor é o principal responsável na pela formação do leitor literário, a partir da medição de práticas de leitura. Este deve buscar a conexão entre as vivências sociais dos alunos e o texto que será lido, objetivando o desenvolvimento da leitura polissêmica. As práticas de letramento literário devem transcender a decodificação. Assim, devem ser desafiadoras, ou seja, incitar o aluno a indagar, relacionar e estabelecer relação entre o lido e o vivido e assim construir novos saberes, explorando sua subjetividade.

Era comum a professora passear entre as cadeiras para corrigir as tarefas que foram enviadas para casa. Assim como PA, PB também fazia a distribuição de fragmentos de textos para que os alunos “ensaiem” a leitura em casa e depois leiam na escola. A professora disse que é uma forma de “ver” como está a leitura dos alunos. Esse tipo de prática, geralmente era seguida por exercícios de estudo de texto ou, como apontado pelas crianças, a construção de um “textão”.

As atividades impossibilitam a formação de leitores numa perspectiva de letramento literário, pois ignora a verdadeira função do texto literário. Evidencia-se nessa proposta que o texto literário perde sua essência caracterizando-se como algo a ser estudado não atendendo às demandas sociais, tal como, construção de significados que a literatura contempla (SOARES, 2006).

Para Silva (2009), a leitura literária impulsiona o aluno a solucionar problemas e tomar decisões. “Seus desejos, [...] preferências, sentimentos e emoções, juntamente com sua história de vida e o que determina como se relacionara com seu mundo exterior” (p. 106). Assim, intervenções de práticas de letramento literário possibilitam ao sujeito, que atribua novos significados ao vivido, a partir da interação que mantém com o texto em determinada situação.

Geraldi (1985) faz uma crítica a escola ao afirmar que “[...] na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, e isto não é mais que simular leitura” (p.78). Mas, como forma leitores críticos, ou utilizar estratégias para o desenvolvimento da leitura literária se o mediador não está apto para tal tarefa? Nesse caso afirma-se: é necessário formação continuada.

Não basta apenas culpar o professor. Faz-se necessário analisar o processo educativo bem como as condições de formação continuada dos professores e se há essa oferta de capacitação. Geraldi (1985) ressalta que existem “modismos” nas escolas, sendo estes desdobramentos da má formação em que o docente se embasa teoricamente e mesmo na contínua formação.

As práticas apontadas pelas participantes da escola precisam ser repensadas, contemplando o processo de letramento literário e não apenas leitura da obra de forma sistemática. Considerando que a literatura pode ter função social, deve ser compreendida de forma significativa pelos alunos. Dessa forma, é papel do professor enquanto mediador o fortalecimento para essa disposição crítica, a fim de ultrapassar a leitura simplista de obras literárias.

Conclusão ou Considerações finais

Este estudo objetivou apresentar algumas reflexões sobre necessidades formativas dos docentes para o ensino da leitura literária a partir das análises de práticas de mediação de leitura em uma escola do campo. São reflexões sobre o fazer pedagógico na utilização da literatura infantil e as suas implicações na formação de leitores em uma perspectiva de letramento literário.

Observa-se que as professoras apesar dos conhecimentos apreendidos ao longo da docência, possuem dificuldades na formulação de estratégias que visem a formação do leitor literário. Existe sim, mediações de leitura, estas por sua vez não parecem valorizar as contribuições que a literatura infantil pode possibilitar ao aluno. Percebe-se que a falta de subsídios teóricos desdobra na escolarização inadequada da literatura.

A pesquisa aponta que existe sim a tentativa de estratégias de promoção da leitura literária, principalmente por PB, mas há muito a ser repensado. A literatura infantil vista sob a ótica utilitária, repercutindo na apreensão dos alunos, pois estes deixam de perceber na literatura infantil um viés criador, configurando-se como conteúdo aprisionador, como visto em alguns relatos das crianças.

O letramento literário é um desdobramento do letramento. A má compreensão do termo em si possibilita a atuação inadequada do docente, quando se fala na formação de um leitor em uma perspectiva de letramento literário. É comum ouvir dos alunos de séries iniciais a falta de apreço pela leitura. O letramento literário propõe uma abordagem de construção de leitores capazes apropriação de leitura de obras, neste caso literatura infantil e, por conseguinte, de mundo.

O ingresso do aluno na escola e, principalmente, nos anos iniciais é um momento extremamente significativo para a formação do leitor. O professor precisa ficar atento a essa demanda, a fim de propor estratégias que busquem promover e enraizar o gosto pela leitura. Por ser uma etapa em que as propostas atividades promovem as habilidades da leitura e da escrita, as crianças preferem ler sozinhas o que lhes causa grande prazer. Para tanto, é necessário que seja oferecido a formação continuada para este profissional.

O professor, enquanto mediador de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, precisa não só compreender a importância da leitura literária aos alunos, mas refletir sobre suas ações e ressignificar suas práticas. É necessário pensar em práticas que evidenciem os significados formativos ao aluno na interação deste com o livro, permitindo-lhe sensações múltiplas e significativas. No entanto, faz-se necessário esclarecimentos teóricos que subsidiem o trabalho docente, de modo a formar leitores a partir da abordagem do letramento literário, sendo a formação continuada um dos caminhos para superação das dificuldades conceituais existentes.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C.S. Literatura na Educação infantil: que história é essa? In: Brandão, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C.S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSTA, Adriana. Projeto de intervenção e metodologia da pesquisa em educação de jovens e adultos e educação na diversidade. In: LAFFIN, Maria Hermínia L. F. (Org.) **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e pratica**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores**. In: VI EPAL – Anais, 2011.

SILVA, E. C. **Individualidades e subjetividades em foco**. Boletim / Centro de Letras e Ciências humanas, UEL, Londrina. n. 57. p. 89-112 - jul./dez 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) *Escolarização da leitura literária*. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais**. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA O ENSINO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Graciely Garcia Soares¹
Kelly Alves Rocha dos Santos²

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar os saberes teóricos e práticos mobilizados pelas professoras no ensino da escrita em duas turmas de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização. Como procedimento metodológico foi usada a observação participante e, para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que as professoras recriam as orientações do saber a ensinar, apresentando soluções didáticas fabricadas para ensinar a notação alfabética e, assim, garantir a iniciação das crianças na cultura escrita.

Palavras-chave: leitura e escrita; saberes teóricos e práticos; ação docente.

ABSTRACT

This paper has as aim at analyzing theoretical and practical knowledge used by teacher for writing teaching with two groups of 1st Initial literacy block. As methodological procedure, the participant observation was used, and for data treatment we resorted to the thematic content analysis. The results showed the teacher recreate guidelines of the knowledge to be taught, presenting didactic solutions to teach alphabetic notation, and then ensuring the initiation of children in the writing culture.

Keywords: Reading and writing; theoretical and practical knowledge; teaching action.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980 modificações significativas vem acontecendo nas concepções teóricas do campo da alfabetização, assim como posturas didáticas também vem sendo revistas. Soares (1985) afirma que a alfabetização é uma prática que recebe contribuições importantes das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, é preciso reafirmar que as intervenções realizadas pelos professores alfabetizadores estão alicerçadas em aspectos de natureza político-ideológica que refletem em suas concepções sobre homem, sociedade, educação, escrita, como também, o papel da alfabetização na constituição do sujeito como cidadão de uma cultura letrada. Ou seja, não é apenas as decisões de natureza teórica ou técnica que influenciam às

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: psicopedagogagraciely@gmail.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: kelly.rocha@globo.com

práticas alfabetizadoras em sala de aula, são um conjunto de fatores além da formação, mas sim do conjunto de práticas elaboradas ao longo do exercício da docência.

Assim, segundo Chartier (1998) o professor alfabetizador também constitui suas práticas, a partir de reinterpretações acerca do que está sendo discutido no meio acadêmico, considerando o que é possível ser feito em sala de aula.

Neste contexto de frutíferas discussões sobre concepções epistemológicas e metodologias de alfabetização, pretendemos, com este trabalho, avançar na análise das práticas cotidianas de alfabetização com base no olhar aguçado sobre a tessitura dos saberes e das mudanças didático-pedagógicas ocorridas na realidade escolar.

1. Os saberes teóricos e práticos da ação docente

O saber docente é constituído de pluralidades e construído nas suas diversas relações tanto temporais, pessoais e profissionais. Para Tardif (2002) o conhecimento dos professores é um saber que deve ser compreendido partindo do e no trabalho.

Por essa razão, não se pode tratar os professores como técnicos executores, que de forma passiva, receberão algo pronto e acabado para ser transmitido em sala de aula. Cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos. (FERREIRA, 2005)

Assim, na singularidade de cada sala de aula, pretendemos analisar os saberes teóricos e práticos mobilizados no ensino da leitura e da escrita em duas turmas de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, considerando que serão os docentes que decidirão apoiados em suas experiências vividas, quais ações didáticas serão “fabricadas” para aquela situação específica.

A contribuição de Michel de Certeau caminha justamente na direção de captar essa *arte de fazer* realizada pelos docentes. Estas invenções cotidianas representam maneiras diferentes que os professores fazem para ser ajustarem às políticas impostas, reorganizando o cotidiano de suas práticas.

Certeau (1985) definiu a formalidade das práticas no âmbito das *estratégias* e das *táticas*. As *estratégias* seria um tipo característico de saber que sustenta e determina um lugar próprio. Enquanto as *ações estratégicas* definiriam os projetos e programas de alfabetização nas escolas, as *ações táticas* estariam relacionadas à forma pela qual os atores (gestores, professores, crianças) fabricam o cotidiano escolar buscando o enfrentamento da reprovação, da falta de aprendizagem, no trato com a heterogeneidade, entre outros.

Em sua maioria, os professores são bem peculiares ao lidarem com os assuntos educacionais, pois partem de uma ótica centrada na vida da escola e na pertinência de sua atuação. Com o intuito de aprofundar a análise das práticas de alfabetização no contexto da organização escolar, adotaremos também como aporte teórico a perspectiva da Construção dos Saberes na Ação de Anne Marie Chartier.

Segundo a autora, o professor alfabetizador constitui suas práticas, a partir de reinterpretações acerca do que está sendo discutido no meio acadêmico, considerando o que é possível ser feito em sala de aula, buscando sempre a melhor maneira de fazer, pautando suas ações numa *coerência pragmática* em detrimento a uma *coerência teórica* (CHARTIER, 2007).

Nesse sentido, Cruz (2012) afirma que o trabalho pedagógico do professor sustenta-se na troca de “receitas” validadas pelos colegas e produzidas no cotidiano das práticas pedagógicas, e são mais flexíveis do que as indicadas nas publicações oficiais. Estas práticas validadas possuem um valor de uso e também de troca, uma vez que elas têm origem em “um processo de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como lócus de produção de conhecimentos e não de reprodução do já sabido, já dito, já instituído” (GARCIA, 2003, p. 46).

Com isso, as mudanças nas práticas de ensino dos professores são resultantes tanto de mudanças nas definições dos conteúdos a serem ensinados – *mudanças de natureza didática* – quanto das alterações na organização do trabalho pedagógico – *mudanças pedagógicas*.

Partindo dos elementos aqui abordados ao tratar da “fabricação” e apropriação dos saberes da alfabetização no cotidiano escolar, na próxima seção trataremos sobre as implicações dos conceitos de alfabetização e letramento no ensino da leitura e da escrita.

2. Alfabetização e letramento: implicações no ensino da leitura e da escrita

Assim como a humanidade teve que construir soluções complexas para elaborar a escrita alfabética, a criança também (re) constrói mentalmente uma série de decisões, que ajude a refletir e aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam.

A partir da década de 1980, chega ao Brasil, os pressupostos da psicogênese da escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que tinha por fundamentação teórica a Epistemologia Genética de Piaget. Dentro de uma perspectiva construtivista, a teoria da psicogênese busca compreender como a criança aprende a língua escrita, ou seja, como, na condição de sujeito cognoscente, constrói o conhecimento sobre a língua, na interação com esse objeto de conhecimento (MORTATTI, 2016)

Essa mudança de foco no processo de ensino inicial da leitura e da escrita, deslocando a pergunta do como se *ensina* a ler escrever? para o como a criança *aprende* a ler e escrever? fez com que a teoria da

psicogênese ganhasse espaço no cenário educacional brasileiro, assumindo de maneira equivocada, um caráter de metodologia de ensino. Como descreve Morais (2012) houve uma intensa divulgação dos estágios da psicogênese, sem que isso resultasse em uma didática da alfabetização.

Soares (2003) argumenta que a interpretação inadequada da teoria da psicogênese contribuiu para que as dimensões linguísticas do processo de alfabetização fossem subestimadas; produziu uma concepção de alfabetização que desconsidera a necessidade do ensino sistematizado da língua escrita. Em consequência disso, institui-se a crença que, para a criança se alfabetizar, bastava o convívio com a escrita. O professor assume uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, visto que, ao invés de mediar o processo de aprendizagem, passa a atuar como facilitador.

Com isto, muitos professores alfabetizadores assumiram práticas pedagógicas marcadas pela aprendizagem sem ensino, regada pela intuição e espontaneísmo.

Na segunda metade da década de 1980 acontece um salto qualitativo na apropriação da leitura e da escrita: surge o conceito de letramento; verificou-se uma fusão no conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso social da leitura e da escrita.

Porém, essa fusão tornou-se inadequada, pois muitos professores alfabetizadores desenvolveram práticas de letramento em sala de aula, acreditando que elas, também, poderiam garantir as especificidades do processo de alfabetização.

No momento atual, vivemos uma situação de aparente conflito: é inegável o reconhecimento do papel social e crítico que o conceito de letramento trouxe para a alfabetização, ao mesmo tempo que é necessário, como propõe Soares (2003), reinventar o conceito de alfabetização.

Para assumirmos esta reinvenção da alfabetização, é necessário revisitar os processos de ensino-aprendizagem que tem predominado nas salas de aula, reconhecendo a necessidade de estabelecer uma distinção entre as facetas da alfabetização e do letramento.

Distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica. (SOARES, 2016, p. 46)

É preciso reconhecer as especificidades de cada um desses processos, o que implica compreender a diversidade de procedimentos para o ensino como, também, considerar a heterogeneidade presente no cotidiano.

Assim como a humanidade teve que construir soluções complexas para elaborar a escrita alfabética, a criança também (re) constrói mentalmente uma série de decisões, que o auxilia na internalização das propriedades e convenções do Sistema de Escrita Alfabética.

Diante da complexidade do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a faceta linguística é o alicerce, pois possibilita a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, que conduz à leitura e produção de palavras.

Aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimento pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é a aprendizagem imperativa, e promove outras. (TOLCHINSKY, 1995, p. 63):

Fica evidente que o SEA se constitui um objeto de conhecimento complexo, que exige um ensino direto, explícito e sistemático, que auxilie o estudante a realizar suas representações mentais sobre as propriedades do sistema e também sobre os acordos sociais: que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras, entre outros.

Os aprendizes precisam entender, por exemplo, que a letras não podem ser inventadas e que são diferentes de outros símbolos; uma mesma letra pode ser repetida numa palavra; certas letras só aparecem juntas de outras (CH, QU) e nem sempre pode aparecer em qualquer posição dentro da palavra.

Dessa forma, o professor alfabetizador precisa ter clareza e intencionalidade ao planejar as atividades. Ele deve proporcionar situações de aprendizagem que garanta a criança experimentar a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética, beneficiando-se da presença das escritas das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais.

Assim, verifica-se que o acesso sistemático as propriedades do SEA, também possibilitam ao estudante desenvolver certas habilidades metafonológicas, dentre elas a consciência fonológica.

Segundo Morais (2012), a consciência fonológica é a habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Para que a criança desenvolva a consciência fonológica é necessário que ela dirija a sua atenção para o estrato fônico das palavras, se tornando sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas e fonemas.

Durante o processo metalinguístico de aquisição da leitura e da escrita, a criança estabelece critérios para compreender o sistema de escrita alfabética. Ao levantar as suas hipóteses sobre as propriedades do alfabeto, o aprendiz buscar responder duas questões: 1) o que a escrita nota das palavras orais e como a escrita nota aquilo que substitui das palavras orais (MORAIS, 2019).

É importante deixar claro que, ao enfatizarmos a necessidade do ensino sistemático do SEA, não estamos aqui, em absoluto, defendendo o movimento de retrocesso a práticas alfabetizadoras conservadoras e

tradicionais e, tampouco, dissociar a alfabetização do processo de letramento. Entretanto, é urgente a necessidade de reinventarmos as metodologias de alfabetização utilizadas em sala de aula, para assim mudarmos de maneira significativa a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

3. Trilhando o caminho

O tema explorado neste trabalho representa o desafio em compreender as práticas e saberes que caracterizam a atuação docente para o ensino da escrita. A complexidade do tema se amplia, ao lançarmos o olhar investigador sobre a relação existente entre os aspectos didáticos, e os tempos e espaços destinados ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras alfabetizadoras que atuavam, na ocasião da pesquisa, em turmas de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização em Unidade Escolares da rede pública do Distrito Federal. As duas professoras pesquisadas serão denominadas: Professora Sol e Professora Lua.

A escolha por essa etapa inicial do Ensino Fundamental ocorreu devido às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência quanto aos direitos e objetivos da escolarização básica, que prevê nos casos dos primeiro e segundos anos a consolidação do processo de alfabetização.

Diante dessa proposta, a abordagem qualitativa foi utilizada, uma vez que ela possibilita uma análise mais detalhada do campo educacional. Para apreender a realidade focalizada o instrumento utilizado foi à observação reflexiva das práticas, assim como os procedimentos e recursos utilizados pelas duas professoras para o ensino da leitura e da escrita.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977), que consiste, não somente a categorização e descrição, como também a inferência e interpretação dos dados. Por esse caminho, articulamos e sistematizamos a categoria que emergiu do nosso objeto de estudo: *ensino do Sistema de Escrita Alfabética*. O conhecimento a respeito acerca dele será ilustrado na análise dos saberes e situações didáticas na próxima seção.

4. Análise dos saberes e situações didáticas

Sabemos que o professor precisa planejar estratégias que sejam efetivamente desafiadoras para atender às especificidades das crianças, oportunizando experiências que compõem suas aprendizagens. Porém, organizar a sistematização da escrita, práticas de leitura e produção de textos escritos em uma sala de alfabetização não é tarefa fácil, exige daquele profissional reflexões acerca do seu fazer pedagógico, e

também conhecimento, por exemplo, sobre como a criança pensa a notação alfabética e como se dá apropriação da linguagem dos gêneros escritos.

Com o objetivo de analisar os saberes teóricos e práticos mobilizados no ensino da leitura e da escrita, priorizamos observar quais os encaminhamentos didáticos no eixo de língua portuguesa foram adotados em sala de aula, buscando entender a lógica do funcionamento das práticas cotidianas escolares.

No universo das atividades observadas foi possível verificar que o eixo *Sistema de Escrita Alfabética* foi bastante priorizado, conforme tabela abaixo.

Atividades do Sistema de Escrita Alfabética	Professora Sol	Professora Lua
Escrita de palavras com auxílio	X	
Escrita espontânea		X
Escrita de sentenças com auxílio	X	
Partição oral de palavras em sílabas	X	X
Partição oral de palavras em letras	X	X
Partição oral de sílabas em letras	X	X
Escrita de palavras em sílabas (com auxílio da professora)	X	X
Escrita de sílabas em letras (com auxílio da professora)	X	X
Escrita de palavras em letras (com auxílio da professora)	X	X
Contagem oral de Sílabas na palavra	X	X
Contagem de palavras em sentenças	X	
Comparação de palavras quanto ao número de letras	X	
Nomeação de letras	X	X
Exploração letra inicial e letra final	X	
Aliterações	X	X
Cópia de palavras e frases	X	
Exploração da direção/traçado da escrita na pauta	X	X
Exploração de fonemas	X	X

Fonte: própria das autoras, 2019

A partir dos dados apresentado na tabela verificamos uma certa intencionalidade nas escolhas didático-pedagógicas de ambas as professoras, com ênfase na construção da escrita alfabética do estudantes, priorizando as propriedades do sistema de notação alfabética. O foco do ensino das professoras está na apropriação do objeto escrita alfabética logo no 1º ano, indo ao encontro do que é proposto no documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização

No primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, o professor pode introduzir tal conhecimento, aprofundar e consolidar. Assim, o direito de saber as letras do alfabeto pode

ser garantido logo no início do Ensino Fundamental, caso ele não tenha sido apropriado em anos anteriores, em outras situações vivenciadas pela criança (BRASIL, 2012, p.23)

Nessa perspectiva, no primeiro ano, o professor promove o contato do estudante com a escrita e o ajuda a construir gradualmente os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para que ele se torne alfabético ao final do ano.

Remetendo-nos aos dados da tabela, registramos que ambas professoras realizaram atividades de partição oral de palavras em sílabas, partição de sílabas em letras e partição de palavras em letras. Ao realizar tais atividades, as professoras do 1º ano levam os estudantes a refletirem sobre a relação ente as partes orais e as partes escritas das palavras, no sistema de notação alfabética, conforme ilustra um trecho da observação feita na sala de aula da professora Lua:

Professora: então vamos escrever vitamina. Quantas vezes eu abro a boca pra falar VI – TA – MI – NA. Vamos lá, todo mundo fazendo com o dedinho triscando na boca.

Estudantes: VI – TA – MI – NA.

Professora: quantas vezes eu abri a boca?

Estudantes: quatro.

Professora: Isso mesmo, eu abri 4 vezes a boca pra falar VITAMINA. E vitamina começa com que letra? (Professora Lua)

Conforme nos explica Moraes (2019) é muito importante que a escola oportunize as crianças usarem a linguagem não só como meio de interação com outro e/ou expressão de sentimentos e necessidades, mas também possa pensar sobre a língua, analisando-a, tratando-a como objeto de reflexão, ou seja, praticando uma conduta metalinguística vinculada a variadas dimensões da palavra escrita: sons, as características e formas sintáticas usadas.

Ainda nos remetendo a tabela, é possível notar que ambas professoras realizam atividades de escrita de palavras em sílabas e escrita de palavras em letras. Entretanto, durante a observação da aula da professora Sol, percebemos que em todas as atividades de escrita de palavras em sílabas ou em letras, ela se colocava como escriba, fazendo o registro no quadro, fazendo a exposição das regularidades e irregularidades da escrita

Professora: então vamos lá, tem dois pedacinhos na palavra FRUTAS, agora me digam com que letra começa?

Estudantes: F (nome da letra)

Professora: ótimo, vou escrever o F aqui (destaca de outra cor a escrita do F). E agora qual próxima letra. (Professora Sol)

No momento em que a professora se coloca na posição de escriba, ela parece tratar as representações mentais e sonoras como equivalentes, atribuindo uma certa primazia a oralidade. No entanto, Moraes (2012) afirma que notação escrita auxilia o estudante na reflexão sobre o que as letras representam e a

sua relação com a pauta sonora permitindo entender como a palavra falada tem a ver com a palavra escrita e desta com as letras que a formam, clarificando os processos cognitivos acionadas para apropriação das relações grafofônicas.

Percebemos também que uma tática utilizada pela professora Sol para que as crianças tivessem contato com a escrita de palavras e o traçado na pauta, foi através da cópia no caderno dos registros realizados no quadro.

Prestem atenção nas palavras quando forem escrever, lembra de pensar, falar e escrever. Outra coisa, vocês vão escrever com a folha na horizontal, tipo deitadinha. Vocês devem caprichar na letra e ter cuidado com o tamanho. Eu não quero letra gradona. Você vai começar do cantinho na parte de cima, até o final. (Professora Sol)

Provavelmente está prática realizada pela professora Sol, justifica-se no fato dela não permitir que as crianças escrevam de forma espontânea, somente com o auxílio dela, também assumindo o ensino sistemático das habilidades de uso do caderno e do traçado das letras.

Durante as aulas observadas e os dados da tabela constatamos que ambas as professoras sempre solicitavam aos seus estudantes a nomeação de letras ao fazer o registro das palavras. Esta prática obriga os estudantes, a de certa maneira, acessar as formas gráficas que as letras assumem na notação escrita, para assim ter acesso as unidades orais mínimas (fonemas).

Constatamos, enfim que ambas professoras exploraram letras inicial e final, como também aliterações. Isto demonstra que aconteceu um trabalho sistemático de reflexão sobre as unidades que compõem a palavra, impulsionando o aprimoramento das habilidades metafonológicas para que os estudantes chegassem a hipótese alfabética.

5. Tecendo algumas considerações

A temática abordada neste artigo envolve muitos aspectos plurais e complexos que seria incoerente apresentar posições conclusivas. Entretanto, acreditando no aspecto multifacetado da alfabetização, optamos por sistematizar pontos que merecem destaque, considerando os aspectos didáticos e pedagógicos observados:

1. A análise das práticas das professoras nos permitiu verificar a influência do ensino sistemático do SEA, destacando o uso de metodologias de ensino específicas;
2. Ambas professoras realizavam atividades de reflexão fonológica e de exploração das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, ancorando-se em suas maneiras de entender o processo de alfabetização.

3. Ambas professoras fabricavam uma sistemática de ensino coletiva, uma vez que realizavam a reflexão sobre a escrita alfabética com atividades registradas no quadro.
4. As professoras se apropriam das estratégias, para assim fabricar táticas de sobrevivência em seu cotidiano.

Fechando parcialmente este artigo, interpretamos que os dados aqui analisados reforçam o entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam as orientações do saber a ensinar, apresentando soluções didáticas fabricadas para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética e assim garantir a iniciação das crianças na cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. MEC: 2012
- CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. Petropolis, RJ: Vozes, 1985.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Alfabetização e formação dos professores da escola primária**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 4-12, mai/ago. 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte. CEALE/Autentica, 2007.
- CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- FERREIRA, Andrea T. B. de. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26, Caxambu, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs.) Além da alfabetização. In: **A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4ed. São Paulo: ÁTICA, 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Márcia Vânia Silvério Perfeito

Possui graduação em Pedagogia, com habilitações em Supervisão Escolar, Didática, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, pelo Centro Universitário de Caratinga/Minas Gerais (1993) e Inspeção Escolar, pela Universidade do Vale do Rio Doce de Governador Valadares/ Minas Gerais (1996). É especialista em Supervisão e Administração Escolar (1994) e Didática, Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica (1996). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), na área de Alfabetização e Letramento. Iniciou sua carreira no Magistério Público como docente da escola normal (antigo Magistério/2º Grau) pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como regente das disciplinas de Didática, Filosofia da Educação, Metodologias e Estágio Supervisionado. Permanece como professora, hoje, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde o ano de 1998. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Atividades/Anos Iniciais, com frequência maior de tempo dedicado à Alfabetização de crianças de 06 a 08 anos de idade. Atuou como gestora de Escola Classe, pertencente à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas/DF, no período de 2002 a 2005. Nos últimos anos, esteve como articuladora do Centro de Referência para os Anos Iniciais (CRAI), por essa mesma Secretaria, no período de 2011 a 2017. E, nessa colocação, teve oportunidade de desempenhar a função de orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2013 a 2016. Atualmente, está como formadora da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE . Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente, Formação, Saberes e Prática (GEPPESP).

