



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CAMPUS BELO
HORIZONTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Leandro Malaquias da Silva

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo
de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais

Belo Horizonte

Maio /2015

LEANDRO MALAQUIAS DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de
caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana

Orientadora: Prof^ª Dra. Vânia Aparecida Costa

Co-orientadora: Prof^ª Dra. Maria José Francisco de Souza

Belo Horizonte

Maio /2015

Leandro Malaquias da Silva

**Práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano do ensino fundamental:
um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Vânia Aparecida Costa – UEMG - (Orientadora)

Profª. Dra. Maria José Francisco de Sousa – UEMG - (Co-orientadora)

Profª. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - UFSJ

Profª. Dra. Santuza Amorin da Silva – UEMG

Belo Horizonte

Maio /2015

A todos que me incentivaram e de alguma forma
colaboraram para que este sonho fosse realizado...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por terem me dado a vida e terem me proporcionado uma formação sólida com valores e boas escolas.

Aos meus irmãos Amanda e Thiago, pelo vínculo familiar tão importante em nossas vidas.

À minha querida e amada avó, Dona Quinha, que sempre acreditou na minha vitória e foi uma segunda mãe.

Ao meu sobrinho Murilo, razão de minha existência e amor da minha vida.

Ao Sandro pelo companheirismo e paciência nos momentos difíceis.

Às minhas queridas orientadoras Vânia e Zezé, pelo companheirismo, puxadas de orelha, olhar refinado, atenção e competência. Vocês foram as melhores.

Às queridas professoras Santuza e Maria do Socorro, pela disponibilidade, cuidado com o meu trabalho e riquíssimas contribuições.

À professora colaboradora desta pesquisa. Sem sua disponibilidade, boa vontade e amizade nada disto poderia ter sido feito.

À professora Neusa Aparecida de Rezende, minha primeira mestra e espelho desde o curso de Magistério. Obrigado por ter confiado em mim e ter me ajudado a iniciar minha carreira profissional.

À minha querida amiga Rita de Cássia, pelo incentivo em fazer o mestrado e pela ajuda desde o momento de elaboração do projeto.

Aos amigos do mestrado, especialmente Nath, Fabíola, Bruna, Evely, Livia, Arthur, Sebastião, Danilo e Zé Humberto, por compartilharem comigo minhas angústias, darem muitas dicas e compartilharem momentos deliciosos nas mesas dos botecos de Belo Horizonte.

Ao professor José Eustáquio, por suas brilhantes aulas de Metodologia de Pesquisa e por ser tão amigo e disponível.

À doce professora Gilvanice Musial, pelas excelentes aulas de História da Educação e por ser uma pessoa tão amável e competente.

Aos amigos da UNA: Igor, Silvana, Andrea Godoy, Marina, Cleiton, Rosani, Grazi e Gleice pelo companheirismo e por sempre terem acreditado em meu trabalho.

Aos amigos particulares: Rachel, Lú Franco, Bia, Nice, Claudemir, Willian, Edna, pelo amor incondicional, momentos maravilhosos e inesquecíveis e por aguentarem minhas lamúrias nos momentos da produção desta dissertação. Obrigado por terem vibrado comigo quando fui aprovado no mestrado no ano de 2013.

O importante não é aquilo que fizeram de nós, mas sim o
que nós fizemos do que os outros fizeram de nós.

JEAN-PAUL SARTRE

LISTA DE SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFIEL	Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Linguagem
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas de Minas Gerais
CFORM	Centro de Formação Continuada de Professores
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
GT	Grupo de trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PAV	Projeto Acelera Você
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Mapeamento das atividades ocorridas em todos os dias de observações.....	79
TABELA 2 - Atividades de alfabetização e capacidades trabalhadas	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Atividade de Avaliação.....	96
Figura 2 – Atividade com alfabeto móvel.....	119
Figura 3 – Atividade com parlenda.....	126
Figura 4 – Atividade de sistematização.....	128
Figura 5 – Atividade de identificação de grafemas.....	136
Figura 6 – Atividade de identificação de grafemas.....	138

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender as práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais a partir da análise de possíveis relações entre : o que a professora faz, o que as pesquisas sobre alfabetização têm demonstrado serem práticas recorrentes em sala de aula e o que é orientado pelas políticas educacionais via SEE/MG. Para que tal estudo fosse possível, realizei uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando o estudo de caso como principal estratégia metodológica. Para coletar os dados, utilizei como instrumentos: observações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental com registro em diário de campo, três entrevistas semiestruturadas com a professora, relatório de campo e análise das atividades xerografadas trabalhadas durante as aulas. Para fundamentar teoricamente este trabalho realizei primeiramente um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado que abordam práticas de alfabetização em escolas públicas. Como pesquisadores que discutem teoricamente alfabetização e letramento foram utilizados Magda Soares, Cecília Goulart e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, além de outros pesquisadores que realizam abordagens mais específicas com relação à apropriação do sistema de escrita alfabética. A análise dos dados me permitiu compreender as práticas de alfabetização da professora pesquisada e analisar que há de recorrente em outras turmas de alfabetização. Além disso, foi possível perceber o movimento desta docente diante das prescrições das políticas educacionais através da Matriz Curricular do 1º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização. Letramento. Práticas de Alfabetização. Ensino Fundamental. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research aims to understand the alphabetization practices in a class of 1st year of Elementary Education of the state of Minas Gerais from the following relationship: what the teacher does, what alphabetization surveys have shown to be recurring practices in classroom and which is guided by the educational policies via SEE/MG. For this study to be possible, I have conducted a qualitative study, using the case study as the main methodological strategy. To collect the data, I have used as instruments: observations in a 1st year class of Elementary Education with recording in a field journal, three semi-structured interviews with the teacher, field reporting and analysis of photocopied activities worked during the classes. To theoretically support this work I have primarily researched masters and doctoral surveys addressing alphabetization practices in public schools. As researchers that theoretically discuss alphabetization and literacy were used Magda Soares, Cecilia Goulart and Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, beyond other researchers who perform more specific approaches related to the appropriation of the alphabetic writing system. The data analysis allowed me to understand the researched teacher's alphabetization practices and analyze what is recurrent in other alphabetization classes. Moreover, it was possible to perceive the movement of this teacher face of the educational policies requirements through the Curriculum Theory of the 1st year of Elementary Education.

KEY-WORDS: Alphabetization. Literacy. Literacy practices. Elementary School. Educational Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1.....	25
FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	25
1.1 As contribuições do CEALE e do CEEL para as políticas educacionais	26
1.2 Contribuições de estudos sobre alfabetização e letramento	30
1.3 Estudos centrados nas discussões sobre apropriação do sistema de escrita alfabética	36
1.4 Estudos sobre práticas de alfabetização em escolas públicas brasileiras.....	50
CAPÍTULO 2	64
UMA SALA DE AULA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE ESTE AMBIENTE DIZ SOBRE ALFABETIZAÇÃO?	64
2.1 Caracterização da escola pesquisada.....	64
2.2 Caracterização da turma do 1º ano do ensino fundamental.....	67
2.2.1 A organização do espaço em sala de aula.....	68
2.3 A professora regente.....	69
2.4 Mapeamento de atividades e caracterização da rotina	79
2.4.1 A leitura de histórias	85
2.4.2 A cópia da ficha e o calendário	90
2.4.3 Avaliações diagnósticas.....	94
CAPÍTULO 3.....	100
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	100
3.1 Práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula	104
3.1.1 Atividades com o alfabeto móvel	113
3.1.2 Atividades com a parlenda	122
3.1.3 Outras atividades que trabalham a relação letra/som	134
3.1.4 Atividades com jogos	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

A temática proposta nesta pesquisa surgiu de estudos sobre alfabetização e letramento realizados ao longo de minha trajetória profissional. Minha formação inicial foi o curso de Ensino Médio Normal (Magistério) em 1998. Dentre as disciplinas estudadas, uma das que mais me intrigava era “Alfabetização”. Durante dois anos tive essa disciplina no curso e buscava compreender qual era o melhor método para alfabetizar. Angustiava-me a possibilidade de ser professor regente em uma turma das séries iniciais e não conseguir ensinar as crianças a ler e escrever. Mudando um pouco minha trajetória, fiz a graduação em Filosofia na PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais com término no ano de 2002.

Minha experiência como professor dos anos iniciais do ensino fundamental teve início, sistematicamente, em 2004, visto que até então minha prática era como professor em turmas de Educação de Jovens e Adultos e como professor de Filosofia no ensino fundamental. Motivado por esta trajetória inicial como professor alfabetizador, antes de fazer o curso de Pedagogia semipresencial na UNIUBE - Universidade de Uberaba, fiz duas pós-graduações *lato sensu* na área da Educação: “Educação Infantil” e “Alfabetização e Língua Portuguesa nas séries iniciais” no CEPENMG - Centro de Estudos e Pesquisas de Minas Gerais. Este segundo curso começou a me dar elementos para diminuir minhas dúvidas e inseguranças com relação ao processo de alfabetização. Afinal, pela primeira vez, já em 2005, comecei a estudar e me aprofundar na compreensão teórico-conceitual do termo letramento.

O curso de pós-graduação *lato sensu* em “Alfabetização e Língua Portuguesa nas séries iniciais” acarretou mudanças significativas na minha prática como professor, afinal, comecei a perceber que o processo de alfabetização não se restringia apenas à aquisição do sistema alfabético de escrita, e que o uso dessa escrita em práticas sociais poderia facilitar a formação de um aluno mais crítico e mais comprometido com seu processo de construção do conhecimento.

No ano de 2006, comecei a lecionar no ensino superior. Nesta época, eu já era professor há oito anos, com experiência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor de Filosofia no ensino fundamental e médio e

como professor da Educação de Jovens e Adultos. Mais especificamente em 2009, comecei a lecionar a disciplina “Fundamentos da Alfabetização e do Letramento” no curso de Pedagogia da UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos. Mais uma vez me vi desafiado a estudar mais sobre o assunto, afinal, já não era mais uma discussão vinculada à minha prática, mas eu estava formando professores alfabetizadores e que, na minha concepção, deveriam ter um bom referencial teórico para fundamentar e refletir sobre sua prática. Contudo, levei em consideração o conhecimento e a experiência de muitos alunos que já atuavam como docentes, por reconhecer que há saberes da prática e na prática que não foram contemplados pela teoria. Então me vi diante de um grande desafio: como articular teorias e práticas de alfabetização e letramento em um curso de formação de professores? Algumas questões foram sendo elaboradas por mim durante este processo. Dentre elas, acredito que a principal seria a tomada de consciência de que a discussão não era apenas saber diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, mas sim conseguir teorizar esta prática indissociável de letrar e alfabetizar de forma que o aluno, além de adquirir a tecnologia da escrita, conseguisse realizar um uso efetivo desse conhecimento que, mais que uma ferramenta, é uma prática social inserida em diversos contextos (SOARES, 2007).

Minha trajetória, como professor da educação básica e no ensino superior, fez com que eu me interessasse em pesquisar algumas questões relacionadas a esta temática no mestrado. A partir do contato com a bibliografia sobre a temática, das discussões feitas nas disciplinas do mestrado e após realizar pesquisas no portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e do I Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, em 2013, fui direcionando meu projeto de pesquisa para uma vertente mais ampla da questão das práticas de letramento em sala de aula. Segundo Bianchetti e Machado (2012), o projeto é o primeiro momento de um processo de pesquisa, um momento de síntese e organização das ideias. Mesmo havendo a possibilidade de alteração ao longo do percurso, “ele constitui um roteiro fundamental, delimitando bem o caminho a ser percorrido, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e as estratégias a serem aplicados ao longo de sua execução” (p.92).

A partir de leituras realizadas sobre alfabetização e letramento e de reflexão sobre a temática da pesquisa, foi realizada uma pesquisa exploratória, levando em

consideração que estaria inserido em um contexto que, enquanto campo de pesquisa, propiciaria observações essenciais à construção do objeto de pesquisa. Este contato com a escola me permitiria coletar dados iniciais e perceber uma realidade concreta da sala de aula, iniciando a formação do meu olhar de pesquisador e trazendo novos dados que eu, por estar inserido no processo como professor, talvez não conseguisse perceber.

Segundo Alves-Mazzoti (2004), o contato com o campo na fase inicial da pesquisa é de grande importância, visto que não apenas gera questões e identificação de informantes e documentos, mas permite uma “primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes” (p. 151). Além disso, segundo esta autora, o principal objetivo do período exploratório é que, estando inserido no campo, o pesquisador possa ter uma “visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.” (p. 160).

Recomendando o período exploratório antes da investigação na pesquisa qualitativa, esta mesma autora ressalta a importância da negociação para obter acesso ao campo. Segundo Angrosino (2009), para se escolher um campo de pesquisa temos que adotar alguns critérios: ser um lugar onde a questão acadêmica investigada tenha maior probabilidade de ser vista de forma razoavelmente clara; um campo que não tenha sido excessivamente estudado; que tenha o mínimo de obstáculos de acesso; um local onde o pesquisador não se torne um fardo para a comunidade. Esses critérios citados por Angrosino (2009) motivaram a escolha de uma instituição localizada na região oeste de Belo Horizonte. Nesse sentido, ter lecionado nesta escola, nos anos de 2010 e 2011, facilitou meu acesso e me fez ser bem acolhido pela direção, supervisão e professoras. O fato de ser uma escola estadual também contribuiu para a escolha, visto que há poucas pesquisas sobre esta rede, especialmente no que tange aos impactos causados pela inserção das crianças de seis anos através da política de implementação do ensino Fundamental de nove anos, principalmente com relação à alfabetização. As pesquisas de Carneiro (2006), Cabral (2008), Souto (2009) Souza (2010), Leite (2011), Almeida (2012), Tibúrcio (2014) e Ribeiro (2014) também aconteceram em turmas de alfabetização com crianças de seis anos no contexto desta implementação, porém, mesmo com todas elas tendo sido desenvolvidas em escolas públicas, apenas Carneiro (2006) realizou a pesquisa em uma escola da rede estadual.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu na primeira semana de outubro de 2013. Apresentei para a diretora da escola minha necessidade de acompanhar uma turma do 1º ano do ensino fundamental, visto que é o espaço onde as práticas de alfabetização ocorrem de forma mais intensa, e ela disse que a instituição estaria de portas abertas para a pesquisa exploratória e, no semestre seguinte, para o trabalho de pesquisa. Justifiquei a escolha da série – 1º ano do ensino fundamental – e me foi indicada a turma da professora Denise¹, 36 anos. Segundo a diretora, era uma professora que trabalhava de uma forma muito específica, trazendo textos diferenciados, além de ser muito dinâmica. Esses foram seus argumentos e de alguma forma essa professora chamava a atenção dela, mesmo que não tenha verbalizado com mais detalhes.

Depois de conversar com a pedagoga da escola, procurei a docente e expliquei a proposta. Ela ficou receosa com o trabalho, afinal, disse sentir dificuldade em ser avaliada. Segundo Flick (2009), um padrão ético da pesquisa é trabalhar com o consentimento informado dos participantes, “o que significa informá-los sobre a pesquisa e de que eles fazem parte de um projeto e solicitar sua participação no projeto formalmente”. (p. 160). Desta forma, tive uma conversa inicial com a professora para explicitar os objetivos da pesquisa e ter o seu livre consentimento para aceitar ou recusar participar da mesma. Logo após realizei uma entrevista no sentido de compreender como ela desenvolvia suas atividades em sala de aula. A partir deste primeiro contato, acompanhei sua turma por seis tardes. Durante esta etapa da pesquisa contei com diferentes fontes de informação para conhecer o campo e captar dados importantes: observação das aulas e do cotidiano de forma mais generalizada, conversas informais, entrevista com a professora e registro de informações das observações no diário de campo.

Partindo das informações fornecidas pelo campo através das observações, pude constatar alguns pontos que ajudaram a definir melhor meu objeto de pesquisa. Primeiro observei que havia vários materiais escritos: alfabeto, dado com sílabas simples para que os alunos brincassem de formar palavras, murais etc. Além disso, a professora não trabalhava regularmente com o livro didático e, quando o utilizava, interagia com a turma: pedia que os alunos lessem junto com ela ou individualmente, dirigia-se para o

¹ Nome fictício.

quadro e explicava a atividade proposta, corrigindo oralmente e estabelecendo muitas interações através de diálogos no sentido de envolver os alunos nas atividades, fazendo-os levantar hipóteses, sem dar respostas prontas. Em uma das aulas, por exemplo, ela trabalhou uma história em quadrinhos sem texto verbal. Primeiro pediu que os alunos observassem bem o que estava acontecendo, depois eles relataram suas hipóteses de forma organizada, esperando a vez de falar, valorizando a fala de todas as crianças. Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de ela trabalhar diariamente com leitura de histórias, primeiro explorando a capa do livro e depois dando ênfase ao título, autor, hipóteses sobre o que ocorreria na história etc. Além disso, outra atividade cotidiana era o trabalho com o calendário e cópia da ficha, fazendo com que as crianças identificassem o mês, o dia da semana etc. Logo após os alunos copiavam a ficha no caderno, com a data, nome da escola, nome da professora e, alguns dias, também copiaram o alfabeto. Desta maneira, reescrevi meu projeto inicial de pesquisa, intitulado-o “Concepções e práticas de letramento no processo de alfabetização em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental na rede estadual de Minas Gerais”.

Dando sequência à pesquisa, ela foi desenvolvida a partir de um trabalho de campo, conceitual e teórico, de março a agosto de 2014. Segundo Alves-Mazzoti (2004) é necessário problematizar o tema de pesquisa, refletir sobre ele, descobrir o que nos atrai, preocupa e intriga. Desta maneira, a partir das observações realizadas, algumas questões foram sendo trazidas pelo campo: como a professora colaboradora da pesquisa, sendo uma alfabetizadora, conduzia os processos em sala de aula e fazia com que os alunos aprendessem a ler e a escrever? Esta pergunta foi se configurando como um problema de pesquisa ao levar-se em conta que existe uma matriz curricular do 1º ano do ensino fundamental, prescrita pela SEE/MG, que orientava o trabalho desta docente. Além disso, ela era uma profissional inserida em uma escola com especificidades, onde também havia prescrições e pessoas que tinham práticas diferenciadas das dela. E mais ainda: estando inserida em uma sala de aula enquanto espaço específico, a professora tinha que lidar com as adversidades ocorridas neste local e criar formas de conduzir suas aulas tendo que fazer determinadas escolhas. A partir deste contexto, foi construído o objeto de pesquisa, que seria a relação entre as ações da docente, os estudos sobre práticas de alfabetização e as orientações das políticas educacionais para o ciclo inicial

de alfabetização. Para compreender as ações da docente, realizei uma análise das atividades de alfabetização que, juntas, compõe suas práticas de alfabetização.

Segundo Alves-Mazzoti (2004), as questões levantadas pelo pesquisador o ajudam a “selecionar os dados e as fontes de informação, e também a organizar a apresentação dos resultados”. (p. 156). Portanto, a partir desta relação entre as ações da docente, os estudos sobre práticas de alfabetização e as orientações das políticas educacionais para o ciclo inicial de alfabetização, algumas perguntas nortearam a análise dos dados: que saídas essa docente constrói para alfabetizar seus alunos levando-se em consideração que há prescrições das políticas públicas para direcionar o seu trabalho? Que movimento ela realiza diante destas políticas e como consegue traduzir isso na lógica da sua prática? Como chega às escolhas que faz e constrói, junto com os alunos, o cotidiano da sala de aula?

Segundo Alves-Mazzoti (2004), ao definir os contornos da pesquisa, deve-se iniciar a coleta sistemática dos dados. Desta forma, para que fosse possível desenvolver este trabalho e responder as perguntas que nortearam a análise dos dados, realizei uma investigação de caráter qualitativo. Sendo uma pesquisa qualitativa, partiu “da noção da construção social das realidades em estudo e está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p.17). Portanto, segundo Fourez (1995), o pesquisador não realiza observações passivamente, mas “se estrutura aquilo que se quer observar utilizando as noções que parecem úteis visando a uma observação adequada, isto é, que responda ao projeto que se possui.” (p.42).

Buscando investigar o contexto da sala de aula em foco, acompanhei a professora alfabetizadora procurando compreender suas práticas e tratar os diferentes dados coletados ao realizar uma tentativa de compreender a relação entre as ações dessa docente, os estudos sobre práticas de alfabetização e as orientações das políticas educacionais para o ciclo inicial de alfabetização. Segundo Alves-Mazzoti (2004), a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas. Enquanto atividade situada, a pesquisa de campo permite ao pesquisador entender os fenômenos de acordo com os significados conferidos pelas pessoas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Desta forma, os significados dados pela

professora com relação à sua prática e seus discursos me ajudaram a compreender as práticas de alfabetização a partir de um contexto específico. Ao entrar na sala de aula, como pesquisador, fiz observações que me fizeram construir o objeto e o problema de pesquisa e permitiram refletir sobre os problemas que foram sendo colocados pelo campo a cada dia. Desta forma, procurei descobrir através das atitudes da docente, das falas informais e da condução das atividades, que saídas ela constrói para alfabetizar seus alunos diante do contexto no qual está inserida. Ou seja, essas observações contribuíram para uma reflexão sobre como a professora lida com as orientações das políticas educacionais.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso, visto que representa “uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (ANDRE, 1995, p.31). O estudo de caso enfatiza o conhecimento particular e evidencia o interesse do pesquisador em eleger uma unidade de trabalho. Porém, o investigador não deve deixar de ficar atento ao contexto e à dinâmica do processo como um todo. Segundo Alves-Mazzoti (2006), o sistema evidencia algumas características e não é tarefa simples para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto.

Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.641)

Nesta perspectiva, foi realizada uma observação do cotidiano da turma do 1º ano de ensino fundamental de forma mais minuciosa, ajudando-me a compreender alguns processos que ocorreram nesse ambiente. Destaco que, também, Franco (2002), Oliveira (2004), Carneiro (2006), Cabral (2008), Souto (2009), Souza (2010), Santo (2010), Leite (2011), Almeida (2012), Tibúrcio (2014), Ribeiro (2014) realizaram estudos de caso em turmas de alfabetização, procurando compreender como o cotidiano da sala de aula era construído e as relações entre professoras alfabetizadoras e seus alunos.

O pesquisador, sendo o principal instrumento de coleta e análise de dados, pode cometer erros, mas, segundo André (1995) ele tem que saber lidar com sua condição humana e aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, além de saber tomar as

melhores decisões nos momentos corretos. Segundo esta mesma autora, esta estrutura flexível que o estudo de caso proporciona torna-o atrativo para muitos. Porém, o pesquisador tem que ficar atento, pois “um esquema muito aberto de trabalho pode levar outros a se sentirem inseguros e até desestimulados. Assim, o que pode ser uma aventura fascinante para alguns pode também ser uma experiência desastrosa para outros.” (ANDRÉ, 1995, p.60). Desta maneira, procurei ser o mais natural possível durante minhas observações, no sentido de não deixar a professora incomodada com minha presença. O fato de não ter gravado áudios e nem filmado suas aulas a deixou mais a vontade para conduzir suas aulas e a proximidade que fomos criando fez com que, em diversas conversas informais, ela fosse relatando dados importantes para compor minhas análises.

Objetivando manter a coerência do enfoque teórico definido na pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados:

Observações com registro em diário de campo: Os dados coletados foram registrados em diário de campo. São 29 arquivos, um para cada data que visitei a escola no horário de 13h as 17h30. Em cada um desses arquivos descrevi o que ocorreu na aula, os horários, desenvolvimento e duração das atividades e os diálogos entre a professora e os alunos. Estes dados me possibilitaram analisar algumas atividades de alfabetização da docente e descrever, a partir do registro dos diálogos entre a docente e os discentes, situações de interação ocorridas em sala de aula.

Três entrevistas semiestruturadas: segundo Alves-Mazzoti (2004), possuindo uma natureza interativa, as entrevistas qualitativas permitem tratar de temas complexos visto que “são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. (p. 168). O roteiro destas entrevistas foi construído a partir de observações realizadas em sala de aula, para que fosse coerente com os dados coletados e respondesse às questões que foram surgindo durante o processo. Elas compõem as informações que fui construindo sobre a sala de aula. As entrevistas foram realizadas nos dias 02 de abril, 16 de abril e 11 de agosto com gravação de áudio e transcrição das respostas para compor a análise de dados. Foram momentos em que, através de algumas perguntas semiestruturadas, tive uma conversa com a professora, captando as nuances do seu discurso. É importante

ressaltar que os alunos não foram entrevistados e nem filmados, o que desobrigou o uso de autorização para coleta e divulgação de imagens.

Relatórios de campo: neste material registrei as observações gerais do campo a partir do que observei e conversei informalmente com a professora. Esse relatório foi sendo ampliado a cada situação relevante observada.

Atividades trabalhadas em sala de aula: a professora cedeu algumas atividades trabalhadas em sala de aula. Todas abordavam de forma sistemática a apropriação do sistema de escrita e serviram de base para a análise das atividades de alfabetização que compõe as práticas da docente colaboradora da pesquisa explicitada no capítulo 3 desta dissertação.

A partir deste olhar mais geral sobre as aulas, das leituras de outras dissertações e teses sobre alfabetização e embasado na teoria de pesquisadores da área, organizei uma proposta de trabalho para analisar meus dados e percebi que poderia trabalhá-los a partir da temática “práticas de alfabetização”. Desta forma, descobri que a teoria de Certeau (2004) me ajudaria a fundamentar teoricamente as práticas de alfabetização da professora, visto que este autor aborda termos como “invenção do cotidiano”, “táticas” e “estratégias” e que me ajudaram a realizar a análise dos dados. A abordagem destes conceitos também serviu de base para a análise de práticas de professoras alfabetizadoras nas pesquisas de Oliveira (2004), Cabral (2008) e Leite (2011).

O passo seguinte foi voltar a todos os diários de campo e mapear todas as atividades ocorridas nos dias em que foi realizada observação da sala de aula. Para tal, elegi quatro categorias de análise, mapeando a quantidade de vezes em que cada uma destas se repetiu: análise de calendário, cópia da ficha, leitura de histórias e atividades de alfabetização.

Partindo da categoria “atividades de alfabetização” realizei outro levantamento de todas as capacidades trabalhadas em cada uma delas. A partir deste mapeamento percebi que a professora trabalhava as capacidades propostas na matriz curricular muito

mais que inicialmente informado. E mais que isso: conforme será abordado no capítulo 3 desta dissertação, ela não simplesmente seguia estas orientações das políticas educacionais, mas conduzia seus processos em sala de aula e tinha uma maneira particular para alfabetizar seus alunos. Desta forma, percebi que, a partir desta organização dos dados e elencando atividades de alfabetização que davam o “tom” à prática da professora, era possível tentar compreender a relação entre o que ela faz, os estudos sobre práticas de alfabetização e o que está orientado pelas políticas educacionais através da matriz curricular do 1º ano do ensino fundamental.

Desta maneira, os dados apresentados nos capítulos seguintes são produto deste percurso metodológico realizado durante o processo da pesquisa. O capítulo 1, intitulado “Fundamentos teóricos”, apresentará as contribuições do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – e do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – e de seus pesquisadores para as políticas educacionais. Além disso, será apresentada uma discussão teórica sobre os conceitos de alfabetização e letramento tendo como referência Magda Soares, Cecília Goulart e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Logo após farei um levantamento de estudos mais centrados na aquisição do sistema de escrita alfabética. E, para finalizar, será apresentado um levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado que me auxiliaram na construção do objeto e análise dos dados desta pesquisa.

O capítulo 2, intitulado “Uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental: o que este ambiente diz sobre alfabetização?” tem como objetivo apresentar o contexto da escola pesquisada, destacando também como o espaço físico da sala de aula era organizado, a professora colaboradora desta pesquisa e os alunos do 1º ano. Em seguida, é apresentada uma análise de algumas atividades mais recorrentes e que foram observadas durante o trabalho de campo: a leitura de histórias, a cópia da ficha, o calendário, atividades de alfabetização integradas com outras disciplinas e avaliações diagnósticas. Este capítulo, de forma geral, vai justificar por que esta sala de aula pesquisada é uma sala de aula de alfabetização.

E finalmente o capítulo 3, a partir dos dados dos capítulos anteriores, apresentará a relação que se refere ao objeto desta pesquisa: o que a professora faz, os estudos sobre práticas de alfabetização e quais as orientações das políticas educacionais para o ciclo

inicial de alfabetização. Intitulado “Práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano do ensino fundamental”, este capítulo apresentará, de forma mais detalhada, como a professora pesquisada conduzia suas práticas e “construía o cotidiano” com os alunos a partir das situações que iam surgindo durante a condução de suas aulas. As práticas investigadas eram compostas por um grupo de quatro atividades: atividade com alfabeto móvel, atividade com parlenda, atividade de leitura e escrita e atividade com jogos.

Para finalizar, apresentarei minhas considerações finais sobre a prática investigada. Além de contribuir sendo mais uma pesquisa relacionada à alfabetização de crianças com 6 anos de idade, espero que este estudo possa provocar reflexões acerca das especificidades deste trabalho de ampliação dos horizontes das crianças com relação ao sistema alfabético de escrita.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresentará, inicialmente, dois grandes grupos no Brasil que têm se destacado com relação às discussões sobre alfabetização. Um deles é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE/UFMG, fundado por Magda Soares na década de 1990 e que tem 25 anos de existência. As pesquisas deste centro, dentre outras, buscam compreender os processos de alfabetização e de letramento e as práticas de professores acerca dos processos de aquisição do sistema de escrita. O outro grupo é o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE, que está completando 11 anos. Os pesquisadores do CEEL/UFPE desenvolvem estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa e, também, atuam na formação de docentes. Abordam a questão da alfabetização e do letramento com foco na apropriação do sistema de notação alfabética. As discussões teóricas trazidas por este grupo contemplam pesquisas que ajudam a compreender a sala de aula sob uma perspectiva relacionada a situações cotidianas vivenciadas por professores alfabetizadores. Existem também outros grupos que discutem alfabetização no Brasil: o Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Linguagem, CEFIEL/UNICAMP e o Centro de Formação Continuada de Professores, CFORM/UNB. Assim como o CEALE e o CEEL, estes dois centros fazem parte da Rede Nacional de Formação do MEC, criada em 2004/2005. Porém, o CEALE e o CEEL são os que têm se dedicado mais especificamente às discussões sobre alfabetização e letramento, à produção de materiais voltados para a formação de professores alfabetizadores.

Destaco também neste capítulo pesquisadoras que muito têm contribuído para as discussões sobre alfabetização no Brasil: Magda Soares, fundadora do CEALE e que traz um embasamento teórico sobre alfabetização e letramento; Cecília Maria Aldiguere Goulart, pesquisadora da Universidade Federal Fluminense – UFF e ex-vice-presidente

da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF²; Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, atual vice-presidente da ABALF e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Gostaria de mencionar Claudia Maria Mendes Gontijo, que faz parte do GT de Alfabetização da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, é pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e atual presidente da ABALF.

Algumas questões mais gerais sobre o campo da alfabetização vão direcionar as abordagens teóricas desta pesquisa: o que é alfabetização? Como o professor alfabetizador pode organizar o tempo pedagógico e conduzir suas atividades? Que capacidades um aluno em processo de alfabetização precisa desenvolver? E, mesmo sendo a alfabetização o foco deste trabalho, como ela estaria vinculada ao letramento?

1.1 As contribuições do CEALE e do CEEL para as políticas educacionais

O CEALE ³ é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG, e foi criado em 1990 com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área de alfabetização e ensino da língua portuguesa. As atividades desenvolvidas por este centro – projetos nos campos de pesquisa, ação educacional, documentação e publicação – são orientadas por dois princípios: a compreensão do ensino e apropriação da língua escrita, e intervenção neste processo através da qualificação de professores de escolas públicas, além da divulgação da produção científica sobre o letramento. É composto por professores da UFMG, de outras Instituições de Ensino Superior – IES, e de diferentes redes de ensino. Dentre as atribuições do CEALE, destacam-se: estudos e pesquisas que visam a compreensão de questões relacionadas à alfabetização, leitura e escrita; promoção de seminários, conferências e atividades relacionadas a pesquisas na área de alfabetização, leitura e escrita; promoção de cursos para profissionais que atuam nestas áreas;

2 Associação Brasileira de Alfabetização é uma associação civil, sem fins lucrativos. A criação da ABALF resultou de iniciativas e discussões realizadas por professores e pesquisadores brasileiros a partir de 2009, quando a proposta foi apresentada em Sessão Especial durante a 32ª. Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Em 2010 a proposta foi formalmente aprovada. (abalf.org.br)

³ A atual diretora do CEALE é Isabel Cristina Alves da Silva Frade e a vice diretora é Maria Zélia Versiani Machado.

acessorias a grupos de estudos sobre alfabetização, leitura e escrita; contribuição para a formação de alunos de graduação e pós-graduação através da inserção em projetos desenvolvidos. É composto por conselho diretor, diretoria, coordenação de áreas e secretaria administrativa⁴.

Uma importante produção do CEALE, as “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização”, serviu como base para realização da relação proposta por esta pesquisa no que se refere às políticas educacionais. No ano de 2004, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG implantou a política do ensino fundamental de nove anos. Atendendo a demanda da SEE-MG, o CEALE elaborou a coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização” (SEE/MG, 2004). O objetivo dessa coleção era orientar os educadores com relação à organização pedagógica do Ciclo Inicial de Alfabetização. Em dezembro de 2003, foi apresentada a versão preliminar deste material em um congresso denominado “Ensino Fundamental de Nove anos: Congresso Estadual de Alfabetização”, organizado pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com o CEALE.

As orientações dadas pela SEE/MG aos professores alfabetizadores via coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização”, estão registradas em seis volumes que serviram de base para a construção da matriz curricular do 1º ano do ensino fundamental e têm como objetivo central a organização do trabalho para a alfabetização de crianças do ciclo inicial de alfabetização: 6 anos (Fase introdutória), 7 anos (Fase I) e 8 anos (Fase II). Considerando que o contexto em que esse material foi produzido era o de implantação do ensino fundamental de nove anos na rede estadual de ensino de Minas Gerais, algumas questões nortearam sua construção: Que atividades devem ser trabalhadas/propostas para cada ciclo? Que habilidades e capacidades devem ser desenvolvidas? O que trabalhar e quais as especificidades para o trabalho com crianças de seis anos que passam a integrar o ensino fundamental? (SEE/MG, 2004). Os seis volumes, ou cadernos, como são conhecidos entre os professores, são organizados da seguinte maneira:

Caderno 1 – Ciclo Inicial de Alfabetização;

Caderno 2 – Alfabetizando;

⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 30 jan.2015.

Caderno 3 – Preparando a Escola e a Sala de aula;

Caderno 4 – Acompanhando e Avaliando.

Caderno 5 – Avaliação Diagnóstica

Caderno 6 – Planejamento da alfabetização.

O caderno 1, de caráter introdutório, apresenta por que o ensino fundamental foi reorganizado em 9 anos e questões sobre o porquê e o para que da proposta de ciclos de alfabetização. O caderno 2 apresenta os diferentes momentos do Ciclo Inicial de Alfabetização, detalha o que ensinar, organizando em cinco eixos ou dimensões o trabalho com turmas de alfabetização e habilidades e capacidades a serem desenvolvidas em cada eixo, durante cada ano deste ciclo. Os eixos são: valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção textual e oralidade. O caderno 3 aborda a organização da escola para atender as demandas do trabalho com alfabetização, especialmente com a entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental, analisando critérios e instrumentos para seleção de professores alfabetizadores, planejamento, rotina e atividades em sala de aula. O caderno 4 apresenta instrumentos para que o professor alfabetizador compreenda como avaliar os alunos, a escola e que respostas devem ser dadas aos problemas diagnosticados nas avaliações. O caderno 5 dá sequência a esta discussão sobre avaliação no Ciclo Inicial de Alfabetização e apresenta uma matriz de referência para a avaliação, um instrumento de avaliação com exemplos de atividades e sugestões para o uso desse instrumento. E, finalmente, o caderno 6 aprofunda algumas questões colocadas ao longo da coleção, especialmente no que se refere à avaliação e planejamento. O caderno 2 desta coleção será apresentado no decorrer deste texto a partir da relação entre as ações da docente, os estudos sobre práticas de alfabetização e as políticas educacionais proposta pelo objeto de pesquisa.

O outro centro, cujas contribuições analisarem nesta dissertação, é o CEEL⁵, centro de pesquisa e extensão da UFPE, criado em 2004 e que desenvolve pesquisas na área de Educação, linguagem e ensino da língua materna. O objetivo principal deste

⁵ Atualmente o CEEL é coordenado por Telma Ferraz Leal, Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Magna do Carmo Silva Cruz, Ester Calland de Souza Rosa. Dados disponíveis em: <<http://www.portalceel.com.br/principal/>>. Acesso em 30 de jan.2015.

centro é trazer contribuições que visem a melhoria da formação docente através da formação continuada de professores da Língua Portuguesa e melhorar o desempenho destes professores da educação básica de escolas públicas e particulares. Este centro é formado por professores e alunos pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Estes membros integram suas ações através de projetos direcionados a professores, gestores e secretarias municipais e estaduais de educação. O CEEL também atua na promoção de cursos, produção de livros, vídeos e jogos didáticos, assessorias a secretarias de educação, produção de eventos científicos e planejamento e organização de propostas curriculares.

O CEEL é composto por: coordenadores gerais, coordenadores de programas e projetos, conselho deliberativo, associados (professores e alunos ou ex-alunos regulares de pós-graduação (Mestrado, Doutorado) da UFPE e/ou de outras instituições parceiras, envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação e Linguagem que estejam participando regularmente das atividades do CEEL, equipe de apoio técnico-administrativo-pedagógico, estagiários, estudantes de graduação da UFPE e/ou de outras instituições parceiras, escolhidos através de processo seletivo e colaboradores (professores/formadores/técnicos para participar eventualmente de alguma ação específica).

Um dos programas de destaque coordenado pelo CEEL e cujo material foi produzido por este centro e circula nacionalmente é o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Este programa é uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação - MEC. O principal objetivo deste programa é proporcionar a formação de professores alfabetizadores para que as crianças com até 8 anos de idade em todo o Brasil sejam alfabetizadas. Tendo como eixo central a formação continuada de professores alfabetizadores, o PNAIC é oriundo de uma parceria entre IES e secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação. O PNAIC considera quatro princípios centrais ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: a complexidade e necessidade de problematização do sistema de escrita alfabética; o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção de textos logo no início da

educação básica; os conhecimentos das diferentes áreas como objeto de apropriação pelas crianças, objetivando que elas possam ouvir, falar, ler e escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; a ludicidade e o cuidado com as crianças. Nesta perspectiva, as ações do PNAIC são embasadas em quatro eixos: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social⁶.

1.2 Contribuições de estudos sobre alfabetização e letramento

Segundo Soares, fundadora do CEALE, a alfabetização é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (2007, p.15); ainda segundo esta autora, “o processo de alfabetização é, fundamentalmente um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (p.21). Ainda nesta perspectiva, afirma que, etimologicamente, o termo alfabetização seria a aquisição do alfabeto, das capacidades de codificar e decodificar, a aquisição da consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003).

Porém, para Soares (2003), é necessário diferenciar a especificidade da alfabetização restrita ao processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e a especificidade da alfabetização desenvolvida num contexto de letramento. Segundo esta autora, o letramento se caracterizaria pela imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Portanto, alfabetizar não seria apenas adquirir a tecnologia da escrita ou dominar as primeiras letras. Haveria a necessidade de utilizar a língua escrita em determinadas situações e contextos sociais. Essa nova concepção remete à perspectiva do letramento.

⁶ Dados disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 15 de mar.2015.

De acordo com a autora, letramento é uma palavra nova para as Ciências Linguísticas e, somente na segunda metade dos anos 1980, é que essa palavra começa a surgir no discurso dos especialistas dessa área (SOARES, 2010). O letramento seria o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2007; 2010). O letramento refere-se a “uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (SOARES, 2007, p.15).

Para a autora, alfabetização e letramento seriam, portanto, inter-relacionados, ou seja, o ideal seria alfabetizar levando-se em consideração o contexto específico das práticas sociais de leitura e de escrita. Porém, o letramento se diferencia da alfabetização por ser “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2010, p.72).

Segundo Soares (2003), a alfabetização e o letramento têm diferentes facetas. Cada um destes processos demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático. Essas duas ações devem ser conciliadas na aprendizagem da língua escrita, sem que cada um desses processos perca suas especificidades. Tendo cada um suas facetas, há, também, uma diversidade de procedimentos para ensino de um e de outro, além de cada um destes processos demandar certos procedimentos de ensino relacionados também com as características de cada grupo de crianças. Ainda segundo a autora, alfabetização e letramento

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p.14)

Sendo a alfabetização e o letramento processos distintos, mas indissociáveis, é importante ressaltar que

A questão metodológica de alfabetização possui, assim, de fato, um peso importante no nosso fracasso em alfabetizar. Esse fracasso, entretanto, reside, em certa medida, na ausência de um equilíbrio entre essas diferentes

perspectivas teórico-metodológicas. Como se defendeu anteriormente, o letramento é uma condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas; mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafo-fonêmicas são também uma condição para o letramento (SEE/MG, 2004, p.25).

Levando-se em consideração que a sociedade está organizada em torno da escrita, segundo Soares (2007) não basta saber ler e escrever. “As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita” (p.45-46). Em outras palavras, a autora defende que ter aprendido a ler e escrever – estar alfabetizado – é diferente de ter-se apropriado da escrita, assumi-la com propriedade. Portanto, ao relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2010) mostra que pode haver pessoas analfabetas que possuem níveis de letramento significativos e que, ao mesmo tempo, pode haver pessoas alfabetizadas com baixos níveis de letramento.

Segundo Soares (2003), até meados da década de 1980, as pesquisas educacionais na área de alfabetização buscavam saber quais os melhores métodos analíticos (sentencição, global de contos) e sintéticos (alfabético, fônico e silábico) de alfabetização, porém, “o que hoje é proposto em forma de pergunta foi, durante décadas, uma decidida afirmação.” (p.85). Levando-se em consideração que a criança tem um conhecimento prévio sobre a escrita, que pensa sobre a mesma, Soares (2003) vai abordar a teoria de concepção psicogenética como sendo um deslocamento do “eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever” (p.89) e que trouxe um questionamento à importância até então dada aos métodos de alfabetização. Esta mesma autora ainda afirma que:

A concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento (SOARES, 2003, p.89).

Segundo Soares (2003) a concepção psicogenética possui uma preocupação de substituir o termo método por proposta. O objetivo não se reduz apenas a uma

substituição de termos, mas a uma radical mudança conceitual. É preciso que o método seja um “resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada numa perspectiva psicológica, linguística e também social e política.” (SOARES, 2003, p.95)

Segundo Goulart (2006), a noção de letramento apresenta muitos aspectos complexos, dentre os quais destaca:

Primeiramente, a dificuldade de conceituar *letramento*; em segundo lugar, a possibilidade de conceberem-se *letramentos*, no plural; e, em terceiro, como consequência das duas questões anteriores, a falta de condições para definir critérios de avaliação ou estabelecer diferentes níveis de letramento. Três outras antigas perguntas circulam a temática em si e o nosso estudo, particularmente, nem sempre de modo explícito: Por que alfabetizar? Para que alfabetizar? E como alfabetizar? (GOULART, 2006, p.453)

Portanto, segundo esta autora, há pertinência com relação ao termo *letramento* considerando-se os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Aponta que no Brasil o termo *alfabetização* encontra-se associado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. Afirma que o letramento é algo mais geral do que a competência para a escrita. “Ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever”. (p.451). Dessa forma, o letramento não é um processo exclusivamente escolar, visto que “todas as crianças em uma sociedade letrada têm numerosas experiências com a linguagem escrita antes de entrar na escola”. (p. 453). Segundo a autora, crianças cujas famílias são letradas e que participam de atos de leitura e escrita chegam à escola conhecendo muitos dos usos e funções sociais da língua. Em contrapartida, as crianças oriundas de famílias com pouca oportunidade de participação em eventos de letramento, tendem a chegar à escola entendendo “que texto escrito é aquele que a escola lhes apresenta, geralmente, textos acartilhados”. (GOULART, 2006, p.452). Nesta perspectiva,

ao entrar no contexto do mundo letrado, marcado por gêneros do discurso secundários, principalmente na escola, pode viver um processo de *tradução*, de ser traduzida. Isto é, ao se apropriarem do discurso da escrita, essas pessoas são transportadas para universos de referências diferentes de seus universos socioculturais de origem, o que inclui conhecimentos intrinsecamente ligados a valores (GOULART, 2006, p.456).

Desta forma, a simples aquisição do código escrito de maneira restrita não alteraria as condições individuais e sociais dos alunos da mesma forma que a condição de letrado poderia lhes proporcionar através das vivências, nesse caso específico, do letramento escolar. Em texto mais recente, Goulart (2010) analisa práticas de letrar-alfabetizar. Sua reflexão gira em torno da caracterização da cultura escrita na escola, da análise dos fatores que atuam nesse movimento, da natureza desses fatores e na compreensão de como as crianças apreendem essa cultura e aprendem a ler e a escrever. Inicialmente a autora parte do pressuposto de que, principalmente a partir do século XX, a escrita alfabética passou a ter grande prestígio, sendo associada à cultura ocidental e criando significados na vida social inclusive das pessoas que não têm o cotidiano vinculado à escrita de modo direto. Conforme destaca Goulart (2010), “Por meio principalmente de leis, normas e outros dispositivos regulatórios, muitas vezes simbólicos, estamos todos submetidos a um mundo que se construiu com a escrita”. (p.439). Desta maneira, a forma como compreendemos a escrita torna-se um desafio para a reflexão sobre a complexidade da existência social da modalidade escrita da linguagem verbal. Além disso, surgem também novos desafios para o processo de alfabetização, afinal, “escolarizar a cultura escrita é contextualizá-la para fins formais de ensinar e aprender”. (GOULART, 2010, p.445). A autora aborda algumas questões para fundamentar esta reflexão: como a cultura escrita se escolariza? Para que ensinamos a ler e a escrever? Qual o objeto da alfabetização? Para responder estas questões, Goulart (2010) realiza uma reflexão sobre como deveria ser o processo de alfabetização.

No sentido da reflexão sobre como alfabetizar, entendemos que tanto a escrita como tecnologia quanto a escrita como conhecimento político-social da realidade precisam ser privilegiadas no processo de ensino-aprendizagem. Um trabalho que não perca a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita especificamente, além de suas múltiplas formas de manifestação (GOULART, 2010, p.446).

Defendendo a proposta de letrar alfabetizando, a autora afirma que o aspecto fônico da escrita não pode ser ensinado de forma descontextualizada, afinal, o mundo letrado gera diversos significados para o aluno que está se apropriando do sistema de escrita alfabética. É preciso compreender o que as crianças fazem, ensinar a escrita propondo questões, fazer as crianças sentirem que podem ousar.

A escrita pode ser aprendida e ensinada na direção da precariedade dos sujeitos, dos processos, das culturas, dos sentidos. Aprender a ler e a escrever envolve circunscrever e especificar, além de alargar e fazer crescer o universo de sentidos na linguagem e com a linguagem, oral e escrita, além de outras formas de expressão (GOULART, 2010, p. 451).

Segundo a autora, estando o letramento aliado à apropriação de conhecimentos da cultura letrada, a escola tem um papel importante na constituição de sujeitos letrados, especialmente quando nos referimos às classes populares. Afinal, os alunos das escolas públicas têm o direito de aprender o que os outros alunos da classe dominante economicamente também aprendem. Muitas vezes, as crianças das classes populares têm na escola contatos únicos com a cultura escrita que a sociedade não lhes oferece.

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2006, p.453)

Portanto, em uma sala de alfabetização, é fundamental a ação do professor e das crianças. Essa relação ensino-aprendizagem envolve um trabalho direcionado para a apropriação de conhecimentos linguísticos e discursivos de diferentes naturezas, sempre históricos e sociais (GOULART, 2010).

Nesta perspectiva, a autora aponta a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, objetivando pensar em um processo de aprendizagem de leitura e escrita para além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples. Desta maneira, o ponto de partida do processo de alfabetização deve o sentido e as necessidades e vontades de produzir sentido.

Portanto, pensando na alteração do estado ou condição do indivíduo no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos é necessário pensar na questão do letramento.

1.3 Estudos centrados nas discussões sobre apropriação do sistema de escrita alfabética

Levando-se em consideração que as teorias sobre a alfabetização vêm sofrendo mudanças significativas ao longo das últimas décadas, Brandão e Leal (2005) fazem uma contextualização histórica deste processo até o final da década de 1980. Segundo essas autoras, até esse período predominavam nas salas de alfabetização práticas onde o docente apenas treinava habilidades perceptuais e de coordenação motora, e a memorização das associações entre grafemas e fonemas, acreditando que bastava isso para que o aluno fosse alfabetizado. Feita esta preparação inicial, as crianças estavam prontas para juntar as sílabas, formando e lendo palavras.

Não fazia parte do discurso escolar da época trazer para as salas de aula o mundo da escrita real, em seus diversos gêneros, e era também igualmente incomum se falar em leitura e produção de textos antes do final da alfabetização formal. Textos eram habitualmente banidos da educação infantil e, na melhor das hipóteses, as crianças ouviam contos de fada ou histórias de livros infantis contados ou lidos pelo(a) professor(a). Não raramente, as crianças apenas estavam “autorizadas” a ler os textos presentes nas cartilhas. (BRANDÃO; LEAL, 2005, p.28)

Nesta perspectiva, o ato de aprender a ler e escrever restringia-se à transformação de sinais gráficos em sequências sonoras, seguindo-se o recitar de frases descontextualizadas e que buscavam, a sua maneira, produção de sentido. Portanto, ao final do processo, não se formavam leitores e escritores competentes no sentido de saber realizar inferências ou extrapolar em situações sociais o conteúdo esvaziado dos textos das cartilhas.

Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), também abordam as mudanças significativas no ensino da leitura e da escrita nas três últimas décadas. Estes autores apontam como fatores principais destas mudanças os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias. Levantam as críticas às aulas de alfabetização que utilizavam o apoio de materiais didáticos onde sílabas, palavras e frases soltas deveriam ser memorizadas. A partir desta mudança teórica advinda da década de 1980, especialmente a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a escola passou a se preocupar com a

forma como o aluno reflete sobre o sistema de escrita e constrói seu aprendizado a partir de um contexto de interação com adultos mais experientes e com seus pares.

Como consequência, duas questões de natureza didática aparecem nos textos acadêmicos e curriculares sobre alfabetização e sobre ensino de língua que visam a orientar a ação docente: a importância de considerar a alfabetização um processo de *apropriação* (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do SEA e a necessidade de considerá-la também como prática *de letramento* ou imersão na cultura escrita (ALBUQUERQUE, MORAIS; FERREIRA, 2008, p.254).

Brandão e Leal (2005) também citam as contribuições de Ferreiro e Teberosky com relação às mudanças de concepções de práticas de alfabetização. As autoras apontam que, a partir destes estudos, o processo de alfabetização ganha outra perspectiva, fazendo com que muitos educadores abandonem as cartilhas e manuais de alfabetização, visto que, nesse tipo de material, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ficavam restritos ao domínio da técnica de transformar sinais gráficos em sinais sonoros e vice-versa, e não havia espaço para criação e reflexão do aluno.

A alfabetização implica uma construção conceitual e, dessa forma, não é mais possível pensar num aprendiz passivo, limitado a memorizar mecanicamente as famílias silábicas para que, em seguida, possa, supostamente, colocá-las em conjunto, formando palavras e frases num texto a ser lido ou produzido. (BRANDÃO e LEAL, 2005, p.29)

Segundo Santos e Albuquerque (2007), existe um consenso entre os autores sobre a importância de se alfabetizar letrando. Para que estas ações possam ocorrer de forma integrada, é importante que as atividades que contemplem os usos sociais da leitura e da escrita e aquelas que se relacionam à apropriação do sistema de escrita caminhem juntas. Ou seja, o professor alfabetizador pode

levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 95)

Portanto, alfabetizar letrando não se restringe a levar para a sala de aula textos que circulam socialmente. Brandão e Leal (2005), discutindo este assunto nesta mesma perspectiva, afirmam que a questão vai além de levar a criança a explorar diversos

gêneros textuais. Outras questões devem ser exploradas tais como: finalidades, esfera de circulação, características específicas de cada gênero etc. Desta maneira, é importante que circulem na escola “os gêneros textuais que estão presentes no mundo fora da escola, estimulando-se a leitura em diversos portadores e a discussão das ideias, informações e intenções dos autores em cada texto” (BRANDÃO; LEAL, 2005, p.34). Cada texto possui certa finalidade e, descobrir isso, faz com que as situações de leitura e escrita sejam reais e significativas. Portanto, os momentos de leitura podem levar o aluno a compreender a linguagem no ato de lidar com diferentes textos e respeitar as características de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade. Para além disso, é necessário que os alunos se apropriem da escrita alfabética. Ou seja, “não adianta muito o indivíduo saber identificar a que gênero o texto se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel.” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p.98). Sendo a alfabetização, “um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.14), os alunos precisam participar de situações desafiadoras para aprender a ler e a escrever. Estas autoras ainda sugerem o uso de textos reais e que tenham uma circulação social, como listas, poemas, bilhetes, receitas etc.

Ainda nesta perspectiva, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), afirmam que o processo de alfabetização não deve se restringir ao ensino para a “codificação” e a “decodificação”. Alfabetizar conduz a outras práticas sociais e, portanto, é importante que os alunos se envolvam em situações concretas de uso da língua escrita quando refletem sobre a mesma, apropriando-se dela e construindo conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua materna.

Por isso, todo o processo de ensino da língua escrita no período inicial da escolarização deve proporcionar ao aprendiz conhecimentos lingüísticos relacionados à análise e à reflexão sobre as propriedades sonoras da fala em relação com os mecanismos gráficos da escrita. Ou seja, deve pautar-se nos aspectos relacionados à aprendizagem da base alfabética de nosso sistema de escrita. Isso deve ser feito de modo a não ter como modelo práticas de mero trabalho de treino da associação de letras a seus respectivos sons, mas de um trabalho que permita ao aluno refletir e testar hipóteses sobre a escrita, de modo a construir conceitos e regras com respeito às regularidades e às irregularidades da língua. (SANTOS, ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007, p.126)

Nesta perspectiva, estas mesmas autoras sugerem que o professor alfabetizador deve criar atividades em que o aluno, por exemplo, compare palavras quanto ao número de sílabas, de letras, de correspondências grafofônicas, composição e decomposição de palavras; familiarização com letras; trabalho com palavras estáveis. Portanto, o trabalho com alfabetização não se restringe a atividades de textos para serem lidos ou atividades de escritas com palavras. Leal (2007) também chama a atenção para a variação das formas de gestão da sala de aula embasadas nos objetivos didáticos e necessidades dos alunos como forma de inseri-los no mundo da linguagem.

Precisamos conciliar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas duas dimensões da escolarização inicial. Realizando uma ação planejada, temos mais condições de dar conta dessa complexa tarefa que é alfabetizar letrando (LEAL, 2007, p.92)

Dessa forma, alfabetizar letrando seria criar situações onde o aprendiz tenha acesso aos textos e seus usos sociais, mas também possa compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Portanto, quando os discentes ainda não dominam este sistema de escrita, o professor pode realizar intervenções e mediar as situações de aprendizagem. Tendo suas hipóteses testadas desde o início do processo de alfabetização, os alunos não devem ler e produzir textos apenas quando já dominam o sistema de escrita.

(...) é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. Ao professor, cumpriria organizar e socializar as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, criar as situações necessárias em que eles assumam os papéis de leitor e de escritor. (GALVÃO; LEAL, 2005, p.13)

Portanto, a questão da metodologia é uma discussão central nesse processo de alfabetização vinculado às práticas de letramento. Segundo Galvão e Leal (2005), esta metodologia seria um caminho a ser trilhado para conduzir o aluno a um determinado fim, neste caso, ser alfabetizado. Seria um procedimento sistemático que possibilitaria o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, sem negar a importância das

metodologias, a intenção destas autoras seria reforçar as contribuições de um ensino sistemático do sistema alfabético.

Com relação às habilidades do professor alfabetizador, Leal (2005) aponta que, para que ele possa exercer sua função, é necessário que tenha vários tipos de saberes. Dentre eles destaca-se: saber o que é alfabetização, articulando esta prática ao letramento, para assim criar uma tendência a formar alunos leitores e produtores de diversos tipos de textos; saber o que é a escrita alfabética, texto e gênero textual; conhecer as hipóteses elaboradas pelos alunos, identificando o que sabem e o que ainda têm que aprender, conhecendo também o grau de letramento dos mesmos; identificar os percursos feitos pelos alunos na apropriação do sistema de escrita; conhecer os tipos de intervenção didática necessários para ajudar os alunos a percorrer o caminho de construção da base alfabética;

Segundo a referida autora, é importante que o professor alfabetizador tenha a consciência de que os alunos não possuem um mesmo ritmo de aprendizagem e também não percorrem os mesmos caminhos. Além disso, eles possuem um conjunto de conhecimentos prévios antes de ingressarem nas salas de aula de alfabetização.

Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos (LEAL, 2005, p.89).

Diante deste contexto, segundo esta mesma autora, um professor alfabetizador deve desenvolver várias habilidades. Dentre elas, uma das mais relevantes seria a de “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”. (p.91). Ao identificar estas necessidades de cada aluno, o professor cria uma tendência a escolher melhor as opções didáticas, atendendo todos e, ao mesmo tempo, atendendo também as diferentes demandas (LEAL, 2005).

Com relação às habilidades do aluno alfabetizando, Moraes (2005) chama a atenção para o momento em que, a partir de um percurso evolutivo, o aluno tenta resolver dois problemas conceituais:

- *O que a escrita representa/nota?* (O que se nota/registra no papel tem a ver com características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?) e
- *Como a escrita cria representações/notações?* (Cada letra substitui o quê? o significado ou ideia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? segmentos sonoros menores que a sílaba?) (MORAIS, 2005, p.41)

Segundo este autor, para conseguir resolver este problema, o aluno terá que compreender os seguintes aspectos da escrita:

- ✓ Para escrever, utilizamos letras, que não podem ser inventadas. Além disso, devemos diferenciar letras, números e símbolos.
- ✓ As letras possuem formatos fixos, ou seja, se a posição variar a letra muda. Da mesma maneira, essas letras podem ser escritas de diversas formas: maiúsculas, minúsculas, cursivas, de imprensa.
- ✓ Descobrir as combinações de letras permitidas na língua portuguesa e descobrir que posição podem ocupar na palavra.
- ✓ Compreender que as letras possuem valores sonoros fixos, que há uma convenção a ser seguida. Porém, há letras com mais de um valor sonoro. (MORAIS, 2005).

Segundo este mesmo autor, este processo não envolve apenas memorização. O professor alfabetizador, desta maneira, tem que dar conta que “a compreensão (ou reconstrução) de outras propriedades fundamentais para o domínio da lógica da notação alfabética precisa ser feita internamente pelo aprendiz, para que ele possa avançar em seu aprendizado do sistema.” (MORAIS, 2005, p.43).

Nesta mesma perspectiva, Leal (2007) aponta a necessidade de foco com relação ao que se quer que o aluno em processo de alfabetização alcance, fazendo com que o professor centre sua atenção no que é essencial. A referida autora apresenta, desta forma, o que é fundamental que um alfabetizando domine para compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Essa delimitação leva-nos a perceber que o que queremos, como objetivos principais, é levar os alunos a produzir e a compreender textos e que, para isso, eles precisam apropriar-se do sistema alfabético e de normas ortográficas básicas; desenvolver capacidades de localizar informações em textos; elaborar inferências; estabelecer relações intertextuais; estabelecer relações sintático-semânticas entre partes do texto; organizar sequencialmente informações em um texto, atendendo à finalidade proposta e adequando o texto aos seus destinatários; revisar textos quanto ao conteúdo, quanto à clareza, quanto à coesão textual (uso de articuladores textuais, pontuação, paragrafação) e quanto ao atendimento a normas cultas básicas (estruturação de períodos, concordância); conhecer diferentes gêneros textuais, lendo e produzindo exemplares desses gêneros; entre outras ações linguísticas. E tudo isso precisa ser abordado ao mesmo tempo, desde a educação infantil (LEAL, 2007, p.75).

Brandão e Leal (2005) abordam a importância da aquisição de certos conhecimentos pelas crianças. Dentre eles destaca-se: identificação e escrita das letras do alfabeto; o aprendizado das sílabas, que sempre incluem uma vogal; que as combinações de letras geram determinados sons; que a cada letra – unidade gráfica – corresponde um fonema – unidade sonora; que a nossa escrita se orienta da esquerda para a direita e de cima para baixo. Para que tais aprendizados sejam efetivados, as autoras apontam a importância de um bom planejamento, dos sentidos dados a leitura e a escrita e da condução das aulas pelo professor alfabetizador.

Para isso, é imprescindível dedicar-se cotidianamente a ensinar os alunos a transformar os sinais gráficos em pauta sonora e vice versa. No entanto, nas situações didáticas em que se priorizam esses aspectos, não se deve perder de vista que a leitura e a escrita são primordialmente atividades de construção de sentidos. (BRANDÃO; LEAL, 2005, p.33)

Desta maneira, o fato de o docente conseguir organizar o tempo pedagógico de modo a garantir estas aprendizagens vai fazer diferença durante o processo, sendo preciso, segundo as referidas autoras, distribuir o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia, além das atividades de leitura e produção de textos. Portanto, quando o aluno não domina a base alfabética da escrita, não é possível ser um leitor crítico e nem produtor de textos de forma autônoma e competente. “O ensino do sistema alfabético de escrita é, pois, uma das prioridades da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental.” (BRANDÃO; LEAL, 2005, p.33). Portanto, o planejamento leva o professor a refletir sobre suas decisões, considerar o conhecimento prévio dos alunos e conduzir melhor suas aulas.

Levando-se em consideração a importância do bom planejamento e da otimização de recursos e intervenções que atendam as reais necessidades dos alunos, uma das contribuições de Albuquerque (2007) com relação a essa discussão seria trazer uma reflexão sobre o trabalho sistemático com a língua escrita. Segundo a referida autora, o professor não deve ficar restrito a atividades de leitura e produção de textos. É necessário que o docente trabalhe na perspectiva também do ensino da palavra, fazendo o aluno ficar atento à sua pauta sonora, relacionando grafemas e fonemas. Diariamente as turmas de alfabetização devem desenvolver atividades com palavras que envolvam:

- uma reflexão sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, etc.
- a comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais;
- a exploração de rimas e aliteração (ALBUQUERQUE, 2007, p.20)

Além disso, a autora chama a atenção para o fato de as atividades com as palavras serem oriundas de leituras e produção de textos, como parlendas, poemas, cantigas etc. Porém, isto não significa desvalorizar o trabalho com palavras estáveis, como, por exemplo, utilizando o nome dos alunos. Desta maneira, as atividades de alfabetização podem levar as crianças a se apropriar do sistema de escrita a partir das intervenções do professor, visto que este conhecimento não é adquirido de forma espontânea, mas oriundo de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características de nosso sistema de escrita alfabético.

Dando sequência a essa discussão sobre o trabalho sistematizado com relação à alfabetização, Leal (2007) nos aponta uma questão que instiga muitos professores alfabetizadores: como ler e produzir textos sem saber ler nem escrever? Sua primeira resposta a esta indagação seria com relação aos objetivos principais do ensino da língua portuguesa. Ou seja, o professor alfabetizador não tem que dar conta de tudo nos anos iniciais de escolarização. O foco seria a apropriação do sistema alfabético e na produção e compreensão dos diversos gêneros textuais.

Alertamos, portanto, que não nos detenhamos em conteúdos ligados à definição, classificação, identificação de classes gramaticais, nem em conhecimentos relativos à análise sintática ou à memorização de partículas formadoras de palavras (prefixos e sufixos, por exemplo) em turmas que não

tenham de fato desenvolvido a capacidade básica de leitura e de produção de textos (LEAL, 2007, p.74).

Desta maneira, a autora chama a atenção com relação ao planejamento realizado pelo professor alfabetizador, no sentido de não perder o foco e atender as reais necessidades de seus alunos. Este planejamento “permite que retomemos o que fizemos e pensemos sobre o que faremos em outras situações, possibilitando-nos replanejamentos contínuos e sistemáticos.” (LEAL, 2007, p.76). Ainda nesta perspectiva, Brandão e Leal (2005) ressaltam a necessidade da organização do tempo pedagógico. “É fundamental distribuímos a carga horária de modo que os alunos tenham tempo suficiente para apropriarem-se de diferentes informações relativas às distintas áreas de conhecimento, aumentando sua bagagem de saber e seu grau de letramento.” (BRANDÃO; LEAL, 2005, p.30)

Com relação à organização das atividades didáticas, Leal (2007) aborda cinco tipos de formas de organização do trabalho com alfabetização em sala de aula e que tem sido recorrentes: atividades permanentes, projetos didáticos, atividades sequenciais, atividades esporádicas, e jogos.

Atividades permanentes são aquelas que ocorrem de forma sistemática e previsível. Podem ocorrer diariamente, uma vez por semana, quinzenalmente, durante vários meses ou até durante todo o ano escolar. Elas permitem ao aluno interagir intensamente com determinado gênero textual. Ou seja, é um trabalho didático realizado regularmente, porém, isso não significa fazer sempre a mesma coisa. O objetivo é oferecer novos desafios aos alunos, inserindo-os no mundo da escrita. Leal (2007) apresenta como exemplo a leitura diária realizada pelo professor enquanto uma das estratégias mais eficientes.

Participando dessas situações, os alunos se familiarizam com variados gêneros textuais e ampliam seus repertórios de textos, o que pode levá-los a querer ter acesso a outros textos do mesmo gênero, ou do mesmo autor, ou do mesmo tema. Entre outros “ganhos”, podemos citar a ampliação do vocabulário, que, sem dúvida, gera mais compreensão em textos de diferentes gêneros (LEAL, 2007, p.78).

Portanto, segundo a referida autora, as atividades permanentes permitem a construção de uma identidade leitura, onde os alunos praticam a leitura de forma constante e são inseridos em práticas para deleite. O ideal é que os alunos gostem cada vez mais de ler.

Outra modalidade de organização para o trabalho com alfabetização na sala de aula, segundo Leal (2007), refere-se aos projetos didáticos. “De fato, os projetos didáticos são excelentes modos de levar os alunos a planejar e a executar um plano de ação para chegar a um produto estabelecido no grupo”. (p.81). Além de abranger uma intencionalidade clara, os projetos buscam soluções originais para os problemas levantados pelo grupo, ajudam na seleção de conteúdos a partir da resolução desses problemas e permitem um real envolvimento dos discentes durante o processo. Segundo a referida autora, este tipo de trabalho nas turmas de alfabetização permite ao docente ensinar o código escrito através de textos orais e escritos de diferentes gêneros.

De modo geral, os alunos precisam ler textos científicos, com informações sobre o tema pesquisado, textos instrucionais, com orientações sobre como fazer experiências, textos jornalísticos, quando o tema assim o exige. Esses diversos textos precisam ser estudados, e as informações relevantes precisam ser anotadas ou mesmo organizadas em esquemas, resumos, tabelas, gráficos, que são gêneros textuais de importância crucial no processo de escolarização. Além desses, são, ainda, produzidos outros textos para divulgar os resultados do trabalho ou mesmo para intervir na sociedade, em projetos que envolvem intervenção na comunidade (LEAL, 2007, p. 82).

Além destas duas modalidades, a autora aborda também a importância de o professor alfabetizador desenvolver atividades sequenciais e atividades esporádicas. O primeiro grupo refere-se ao princípio de não haver rupturas bruscas entre uma atividade e outra, sendo uma forma que os professores alfabetizadores têm de articular diferentes partes de uma aula ou aulas seguidas. “Um tema geral, um conteúdo de ensino, um tema de um texto lido ou um gênero textual pode ser o elo de articulação entre atividades didáticas.” (LEAL, 2007, p.84). Já o segundo grupo, ou seja, as atividades esporádicas são aquelas realizadas sem articulação com outras atividades. Porém, é importante considerar que, mesmo não havendo esta articulação, não se trata de atividades descontextualizadas e estranhas aos discentes a partir do momento em que são bem conduzidas. Pelo contrário: as crianças percebem estas articulações a partir do momento em que os objetivos do docente estão claros e coerentes com a proposta. A autora

propõe algumas atividades a serem trabalhadas e certos cuidados a serem tomados por parte do professor alfabetizador:

Tentar trabalhar com tarefas que provoquem interesse dos alunos é, portanto, um desafio que precisamos enfrentar. Outras atividades que criamos para refletir sobre a escrita alfabética, sobre pontuação, concordância, ou mesmo atividades de produção de textos para atender a alguma demanda isolada (bilhete para os pais, carta para uma colega ausente, convite para uma festa da escola) podem ser pensadas, sem que necessariamente tenhamos uma sequência para executar. (LEAL, 2007, p.88)

E para finalizar a descrição destas modalidades, Leal (2007) aponta a importância dos jogos para o processo de alfabetização. Segundo esta autora, os jogos fazem parte do cotidiano dos alunos e podem assumir conotações diferenciadas dentro da sala de aula. Sendo atividades lúdicas, possuem uma boa aceitação por parte das crianças, envolvendo-as efetivamente nas aulas. Seria uma maneira de lerem textos de circulação social e sistematizarem conhecimentos acerca do sistema de escrita.

Portanto, independente da forma de organização da sala de aula, é necessário ao professor alfabetizador utilizar diferentes estratégias apropriadas aos objetivos a serem alcançados.

Por exemplo, para apropriação do sistema alfabético, nem sempre conseguimos trabalhar com projetos didáticos. Ou melhor, embora esse eixo possa estar sendo inserido em vários projetos didáticos, essa aprendizagem requer uma constância e uma sistematização que exige que planejem situações frequentes e que disponibilizemos material para fazer com que os alunos se apropriem de diferentes princípios do sistema. [...] Por outro lado, para levar os alunos a ler e a produzir textos, atendendo a diferentes finalidades, o projeto didático é especialmente rico (LEAL, 2007, p.90).

Nesta perspectiva, cabe ao professor alfabetizador variar as formas de gestão da sala de aula de forma coerente com os objetivos e necessidades dos alunos. A questão central é inserir os discentes em situações de engajamento no mundo da linguagem. Quando uma ação é realmente planejada, cria-se uma tendência que o professor consiga realizar a tarefa do alfabetizar letrando.

Coutinho (2005) também chama a atenção para a questão do planejamento realizado pelo professor alfabetizador. Segundo esta autora, o docente tem que ficar atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas que

atendam às diferentes necessidades presentes na sala de aula. No entanto, “ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante.” (COUTINHO, 2005, p. 68). Nesta mesma perspectiva, Moraes e Leite (2005) chamam a atenção para a condução de atividades que desenvolvam aprendizagens relacionadas à leitura, escrita e reflexão sobre a forma escrita das palavras. Segundo estes autores, o desenvolvimento destas habilidades é tarefa complexa e que não consegue ser resolvida solitariamente pelas crianças em processo de alfabetização. “Não vemos, portanto, o que justificaria deixar o aluno sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes escritas.” (MORAIS; LEITE, 2005, p.82). Daí surge a necessidade do professor alfabetizador organizar o tempo pedagógico com atividades significativas e que, a partir de uma interação intensa entre mestres e aprendizes da língua, esta construção de conhecimentos ocorra de forma efetiva.

Segundo Borges e Albuquerque (2007), é imprescindível o trabalho sistematizado realizado pelo professor alfabetizador, visto que “apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita.” (p.18). Desta forma, é importante que o docente que tem o objetivo de formar leitores e escritores competentes crie situações de interação com diversos gêneros textuais, levando os alunos a serem desafiados e produzir diferentes textos com autonomia para ler e escrever.

Ainda com relação ao planejamento, segundo Leal (2005), é importante que o professor alfabetizador organize o tempo pedagógico a partir de quatro tipos de situações didáticas: em grande grupo, em pequenos grupos, em duplas e individualmente.

Nas situações didáticas em grande grupo, o professor, enquanto mediador do momento de aprendizagem, centra a atenção dos alunos em sua pessoa e conduz o processo a partir das interações discursivas feitas com a turma. Essas atividades podem atingir diferentes resultados e favorecer a participação dos alunos. Além do mais, o professor é o mediador das relações entre os alunos e o objeto da aprendizagem, no

caso, o sistema alfabético. Uma das atividades que pode ser trabalhada em grande grupo são as de reflexão fonológica.

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas. (LEAL, 2005, p.92)

Quando o professor alfabetizador leva os alunos a refletir sobre as correspondências grafofônicas, o aluno descobre que a unidade sonora (fonema) corresponde a cada unidade gráfica (letra). A partir desse princípio, o aluno descobre que os signos se relacionam com os sons e desenvolve sua capacidade de segmentação sonora. Outra atividade a ser desenvolvida no grande grupo, segundo Leal (2005), seria a comparação de palavras que se diferenciam por apenas uma letra, como, por exemplo, gato, mato, rato, jato. Ao conduzir o processo e levando os alunos a pensar sobre a escrita de forma coletiva, o professor pode fazê-los perceber que, mudando apenas uma letra da palavra, mudamos toda a palavra, além de reconhecer que essa unidade sonora corresponde a uma unidade gráfica. “Essa atividade, com certeza, pode ajudar bastante os alunos de níveis iniciais de escrita, assim como os alunos da hipótese silábico-alfabética, que algumas vezes representam uma sílaba com uma letra.” (LEAL, 2005, p. 16)

Com relação às situações didáticas em pequenos grupos, Leal (2005) destaca a importância deste trabalho justificando a riqueza da troca de experiências a partir de um contato mais íntimo entre os alunos. Segundo esta autora, este contato faz com que os discentes possam “compartilhar saberes, levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem.” (LEAL, 2005, p. 97). Estas atividades podem ser realizadas com cada grupo trabalhando de forma independente, realizando a mesma tarefa dos outros ou a turma pode realizar atividades diversificadas, onde cada grupo cumpra uma tarefa diferente.

Ainda com relação às situações didáticas, Leal (2005) reforça também a importância dos trabalhos em duplas. Estes momentos, segundo a autora,

são muito ricos por propiciarem trocas de informação e levantamento de conflitos que são impulsionadores da aprendizagem. São muito eficientes também por possibilitarem uma intervenção dos(as) professores(as) por um tempo mais alongado em cada grupo, enfocando os aspectos que são importantes para os alunos que estão realizando as tarefas. (LEAL, 2005, p.103)

No entanto, a autora alerta sobre os alunos mais tímidos, que nem sempre expressam suas opiniões e muitas vezes são conduzidos passivamente por sua dupla e não levantam suas dúvidas. Porém, quando o professor media esse tipo de situação é possível que os discentes levantem hipóteses e participem sem ter que disputar a fala com um grupo maior. Além disto, alerta também para as vantagens desse tipo de trabalho quando o professor consegue atender as duplas de forma mais intensa, pois este contato permite ao docente compreender melhor a lógica do aluno e intervir de forma mais direta.

Para finalizar esta reflexão, Leal (2005) aborda também as vantagens dos trabalhos individuais. Os dois principais objetivos desta situação didática seriam o fato de levar o aluno a pensar sobre os conceitos, organizá-los e perceber quais são as lacunas.

É importante que aprendamos a refletir e a sistematizar nossos próprios saberes e que aprendamos a coordenar sozinhos nossas ações e colocar à disposição o que sabemos para resolver problemas. Por tais motivos, decidimos conversar sobre essa modalidade de trabalho tão presente em sala de aula e no nosso dia-a-dia. O fato de propormos um trabalho individual não implica que estejamos desconsiderando a importância da interação em sala de aula, nem que estejamos proibindo os alunos de realizar trocas ou de fazer perguntas ou mesmo de levantar da cadeira para falar com o(a) professor(a) (LEAL, 2005, p.105).

Portanto, independentemente da situação didática a ser trabalhada nas aulas de alfabetização, é necessário que o docente tenha em mente os objetivos a serem alcançados e distribua os alunos de forma coerente com a proposta e com as necessidades dos alunos, sabendo intervir adequadamente, de forma a construir, problematizar e esclarecer.

1.4 Estudos sobre práticas de alfabetização em escolas públicas brasileiras

Buscando compreender como as práticas de alfabetização ocorrem em turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, realizei o levantamento de estudos relacionados ao tema investigado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, selecionando e analisando os estudos que mais se aproximam de meu campo epistêmico. Utilizei as palavras chave: alfabetização, crianças, práticas alfabetizadoras e ciclo inicial de alfabetização. A seleção foi feita a partir dos seguintes critérios: dentre as várias pesquisas que abordam a temática alfabetização, selecionei aquelas que explicitassem esta prática voltada para crianças, que fossem empíricas e tivessem como participantes professores alfabetizadores e/ou alunos em processo de alfabetização. Busquei aquelas que me fornecessem elementos teóricos e práticos para a análise dos meus dados, realizando uma abordagem micro do campo, que permitisse criar outra abordagem micro que ainda não tivesse sido discutida por outros autores. Desta maneira, apresento um conjunto destas doze pesquisas selecionadas a partir do ano de 2000, por ser uma década em que as teorias sobre alfabetização já haviam sido repensadas e as práticas docentes ganham novas configurações.

Na dissertação de mestrado intitulada “Práticas discursivas e a construção da participação e da fala dos alunos em uma turma de alfabetização”, orientada por Maria Lúcia Castanheira (UFMG), Franco (2002) apresenta como objetivo descrever e analisar como foi sendo construído o espaço de participação e de fala dos alunos em uma sala de alfabetização. Sua discussão se apoiou no pressuposto de que, no processo de alfabetização, muitas vezes, a fala é menos valorizada que o código escrito. Nesta perspectiva, um dos aspectos abordados foi a importância das interações e práticas discursivas no sentido de compreender como os participantes do processo se posicionam, se envolvem e significam a sua realidade. Partindo das interações discursivas em aulas de alfabetização, observou em que medida as ações da professora buscaram possibilitar a construção desse espaço.

Em um primeiro momento da pesquisa, ao trabalhar o embasamento teórico, Franco (2002) fez uma análise de estudos relacionados à sala de aula, ao processo de alfabetização, ao processo interacional na aprendizagem da língua materna, às relações

de poder presentes nas produções discursivas e à construção do sujeito social mediado pela linguagem. O autor abordou uma análise macro dos dois primeiros dias de aula, percebendo como a turma se organizava cotidianamente, quais os eventos construídos pelos participantes e qual era o nível de participação dos alunos e o uso da fala em sala de aula. Neste momento, descobriu que professora promovia espaços de participação e de fala dos alunos, levantando e problematizando questões, além de valorizar suas vivências. Após analisar como a professora colaboradora da pesquisa organizava estes espaços, o autor utilizou as atividades de leitura como referência para verificar as ações da docente com relação à promoção da participação dos alunos no decorrer destas atividades. Essas atividades geravam debates com o intuito de construir o espaço participativo. E, para finalizar, buscou compreender como a professora regente, através de um projeto, fazia as crianças se tornarem co-responsáveis pela construção e manutenção do seu espaço de participação e fala. Concluiu então que a docente pesquisada dava voz a seus alunos, criando um espaço alfabetizador onde havia participação destes em situações que emergiam na sala de aula.

Oliveira (2004), em sua dissertação de mestrado intitulada “O ensino e a avaliação do aprendizado de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos”, orientada por Artur Gomes de Morais (UFPE), apresentou como objetivo analisar o ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética em um regime ciclado. Dentre os aspectos investigados na pesquisa destacaram-se: as formas de avaliação, as formas de lidar com os erros dos alunos, os registros, a forma como os docentes lidavam com a heterogeneidade em sala de aula etc. A pesquisa embasou-se teoricamente nos conceitos de fabricação do cotidiano de Certeau, apropriação dos saberes docentes de Chartier, e na teoria da transposição didática. Tomando como referência a rede de Recife que, desde 2001, optou por trabalhar com a proposta de ciclos, a autora enfatizou a questão da heterogeneidade em sala de aula e a readequação das práticas escolares a partir deste contexto. Uma questão central que se colocou em sua pesquisa foi: como os docentes conseguem operacionalizar suas práticas diante da proposta dos ciclos levando-se em consideração os conhecimentos que já possuem? A partir desta questão a fabricação do cotidiano escolar foi examinada sob a perspectiva do que estava sendo proposto oficialmente e dos docentes envolvidos no processo que

fabricavam táticas no interior da escola e na sala de aula mediante as estratégias impostas, criando formas de lidar com a situação.

Pensando na proposta dos ciclos como forma de promover a aprendizagem dos alunos, a pesquisa abordou o histórico da avaliação para, posteriormente, relacionar a teoria da transposição didática aos estudos da psicogênese e sobre consciência fonológica. Partindo dos resultados encontrados, a autora finalizou a pesquisa abordando os seguintes aspectos: encaminhamentos didáticos na área da língua, conhecimentos necessários aos alunos do 1º ciclo, avaliação, registro da evolução dos alunos, heterogeneidade na sala de aula, a passagem dos alunos entre os anos do 1º ciclo e a forma como as docentes lidavam com o erro. Para atingir tais resultados, a pesquisadora adotou como forma de coletar dados a realização de entrevistas com professoras dos três anos do 1º ciclo e o acesso aos diários de classe e às avaliações. Concluiu que as professoras colaboradoras da pesquisa, buscando atender uma demanda da rede, tinham uma preocupação com a promoção automática dos alunos. Elas também não tinham uma noção clara sobre quais conhecimentos deveriam ser trabalhados com os alunos, além de defenderem a retenção dos que não alcançassem os parâmetros mínimos exigidos, especialmente no 3º ano do 1º ciclo. Diante deste contexto, observou-se que as docentes criavam táticas para lidar com estas lacunas propostas como estratégias das políticas educacionais.

Carneiro (2006), orientada por Maria Lúcia Castanheira (UFMG), realizou a pesquisa de mestrado intitulada “Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização”. O objetivo deste estudo foi analisar as práticas de alfabetização e letramento em turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização. O contexto deste estudo foi o período de implantação da reforma educacional que instituiu o ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Desta maneira, as práticas de alfabetização e letramento foram abordadas sob a perspectiva de estarem inseridas em um contexto influenciado por decisões oriundas de outros contextos institucionais externos, mas também construídas pelos espaços interacionais construídos em sala de aula.

O estudo em questão evidenciou três questões principais: o processo de enturmação destes alunos ingressantes no ensino fundamental e a consequência deste

processo com relação ao trabalho das professoras alfabetizadoras; as práticas de leitura e escrita desenvolvidas após cada processo de reenturmação na turma observada; análise dos processos de enturmação e atividades de leitura e escrita como resultantes de fatores históricos, políticos e sociais advindos de contextos institucionais diferenciados.

Para organizar esta pesquisa, Carneiro (2006) primeiro apresentou o referencial teórico-metodológico, explicitando o processo de entrada no campo. Logo após a autora partiu para uma análise da constituição das turmas, relacionando este processo às práticas de alfabetização e letramento na cultura escolar, levando-se em consideração as ações de contextos internos à escola. O passo seguinte foi examinar os primeiros dias de aula, destacando o papel das práticas de alfabetização e de letramento como suporte para avaliação e classificação dos alunos. Foi identificada também a possibilidade de acesso dos alunos à cultura escrita, relacionando-a as escolhas realizadas pela professora no decorrer das aulas. A partir do momento em que foi feita uma reenturmação, a autora destacou as consequências deste processo na interação em sala de aula, caracterizando as concepções que nortearam o ensino da língua escrita. E para finalizar, Carneiro (2006) analisou o último momento de reconstituição da turma, relacionando este momento aos processos vividos pela escola no cumprimento de determinações legais. Para que este estudo de caso pudesse ser realizado, os dados foram coletados a partir de uma observação prolongada da sala de aula e utilizando como instrumentos: filmagem, notas de campo, cópias de artefatos (cadernos, para casa, circulares, testes), acompanhamento de reunião de professores, entrevistas com alunos, professores e especialistas.

A pesquisa de mestrado realizada por Cabral (2008), orientada por Artur Gomes e Moraes (UFPE) e intitulada “O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os alunos aprendem?” apresentou como principal objetivo investigar as concepções e práticas de alfabetização de duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Recife a partir das apropriações das docentes referentes às mudanças ocorridas no campo da alfabetização a partir da década de 1980. A primeira professora colaboradora da pesquisa alfabetizava seus alunos a partir do método fônico, dando maior ênfase às correspondências entre som e grafia para sistematizar o sistema de escrita alfabética. A segunda professora trabalhava com leitura de textos e sistematização da escrita alfabética, porém, tinha como característica levar

os alunos a refletir sobre as palavras, pensando em seus segmentos orais e sonoros. A partir desta distinção entre as docentes, Cabral (2008) apresentou como objetivo analisar o desempenho dos alunos a partir do ensino recebido. Como procedimentos metodológicos a pesquisadora utilizou: observação de 23 aulas de cada professora colaboradora da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas no início e no final do ano, objetivando captar quais concepções permeavam a prática dessas professoras e, por fim, aplicação de sondagens com os alunos no início, no meio e no fim do ano.

Tendo incorporado as inovações com relação ao campo da alfabetização a partir da década de 1980, as professoras pesquisadas por Cabral (2008) tinham a necessidade de criar táticas para alfabetizar, operacionalizando, em suas salas de aulas, suas próprias teorias sobre alfabetização. Como nem sempre o que aparecia nos discursos era incorporado nas práticas em sala de aula, Cabral (2008) concluiu que as táticas eram construídas a partir das experiências vividas pelas duas professoras no contexto da escola e da sala de aula. No marco teórico da pesquisa, Cabral (2008) abordou os seguintes aspectos: o processo de apropriação e fabricação de saberes por parte das professoras colaboradoras da pesquisa, abordagens teóricas atuais no campo da alfabetização a partir dos estudos da psicogênese, letramento e consciência fonológica. Após a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa e apresentação dos instrumentos de coleta de dados, a autora apresentou os resultados relativos às práticas de ensino das professoras e apropriação dos saberes por parte dos alunos.

Na tese de doutorado intitulada “As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte”, Souto (2009), orientada por Marildes Marinho da Silva (UFMG), realizou um estudo de caso com duas professoras alfabetizadoras que atuavam com crianças de seis anos na rede municipal de Belo Horizonte. Estas professoras foram selecionadas a partir da indicação do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação. Foram escolhidas por desenvolver práticas pedagógicas relacionadas às concepções da rede de ensino e também aos princípios defendidos por teóricos que discutem alfabetização e o letramento.

Buscando compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentavam as práticas de alfabetização e letramento e estabelecendo relações com

as ações e os processos de formação inicial, continuada e em serviço dos professores, a pesquisadora relacionou a prática observada e os discursos nela presentes, utilizando como bases teóricas os estudos de Ferreiro, Teberosky, Soares, Vygotsky, Tardif, Gauthier, dentre outros. Estes teóricos foram selecionados por abordarem temas como: aquisição do sistema de escrita, psicogênese, letramento e formação dos professores.

Como procedimentos metodológicos, Souto (2009) realizou entrevistas com as duas professoras colaboradoras da pesquisa, observações e filmagens em sala de aula. A partir disso, ela criou categorias de análise referentes aos eixos do trabalho com alfabetização que representavam os eventos de letramento e alfabetização das turmas observadas: apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade. Dentre os vários resultados oriundos deste estudo, gostaria de destacar uma questão muito relacionada com minha pesquisa. Dando ênfase à experiência profissional das professoras com os colegas de trabalho e com os mais experientes no interior da escola, a autora percebeu no discurso destas docentes fontes de saberes que convergiam para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento. Além disso, grande parte das práticas pedagógicas observadas era oriunda da intuição, que representava, além das subjetividades das professoras, um modo de legitimar o próprio fazer pedagógico. Essa maneira intuitiva de conduzir as atividades em sala de aula revelava uma dimensão individual, fazendo com que as docentes se sentissem donas de suas práticas e tivessem uma autoria no fazer pedagógico.

Na dissertação de mestrado intitulada “As práticas de alfabetização em duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental”, Souza (2010), orientada por Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES), apresentou um estudo de caso com o objetivo de investigar as dimensões do conceito de alfabetização privilegiadas nas práticas em duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, do Sistema Público Municipal de Ensino de Aracruz, ES. A autora realizou uma análise de dados partindo do pressuposto que a alfabetização é um processo dialógico e seu objetivo é inserir a criança no mundo da linguagem escrita. Essa inserção é feita através do ensino sistemático do sistema de escrita, além das práticas de leitura, produção de textos orais e escritos.

Como forma de organizar os dados, em um primeiro momento Souza (2010) partiu de uma concepção de alfabetização baseada na teoria da psicogênese da língua

escrita e apresentou, também, as contradições existentes nesta teoria. Ao explicitar as contribuições do estudo de caso e apresentar a inserção no campo e coleta de dados, a autora fez uma caracterização das escolas pesquisadas, das salas de aula e dos sujeitos que participaram da pesquisa. No capítulo de análise de dados, a autora analisou as práticas de alfabetização observadas a partir de uma tabela que resumiu as três categorias para análise das práticas de alfabetização das duas salas de aula pesquisadas: o trabalho com a produção de textos orais e escritos, o trabalho com a leitura e o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa.

Para coletar os dados, Souza (2010) realizou uma observação participante em salas de aula, entrevistas com sujeitos, gravações em audiovisual e fotografias. Como conclusão da pesquisa, a autora constatou que estas práticas de alfabetização investigadas tinham um foco no ensino das unidades mínimas da língua, dando ênfase para as sílabas. Logo, o uso das atividades de leitura e produção de texto eram pretextos para o ensino da leitura e da escrita no sentido restrito.

Em sua pesquisa de mestrado intitulada “Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras”, Santo (2010), orientada por Marildes Marinho da Silva (UFMG), fez sua análise de dados a partir do seguinte problema: “Quais são os saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador e como são mobilizados esses saberes?”. Tendo como objeto os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador na sua prática de sala de aula e como objetivo analisar estes processos, a autora utilizou diferentes teóricos para fundamentar seu objeto de pesquisa a partir de duas temáticas centrais: questões relacionadas aos saberes docentes e sua formação – Tardif, Perrenoud, Liston e Zeichner, Shön; e questões relacionadas aos saberes docentes ligados a alfabetização - Anne-Marie Chartier, Soares, Piaget, Ferreiro, Teberosky.

As questões relacionadas aos saberes docentes tiveram como foco o processo de alfabetização e como os professores lidavam com esses saberes para ensinar a ler e escrever. Segundo Santo (2010), cada professora colaboradora da pesquisa se construiu docente a partir de experiências pessoais, mas também através de cursos de formação e, desta maneira, saberes teóricos e práticos foram entrelaçados.

Tendo como procedimento metodológico a pesquisa colaborativa, a autora coletou dados através de observações, conversas informais e entrevistas registradas em gravações e no diário de campo. Na análise de dados, a autora descreveu os saberes docentes revelados na atuação das professoras colaboradoras da pesquisa mediados pela influência da graduação, do planejamento e dos materiais utilizados nas aulas de alfabetização. Como se tratava de uma pesquisa colaborativa, a autora analisou como foi o trabalho de formação desenvolvido com as professoras da escola que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram 14 encontros onde, sistematicamente, estudaram assuntos diversos, tendo predominado a consciência fonológica.

Santo (2010) apontou os seguintes resultados da pesquisa: conflito de identidade profissional das professoras; as professoras não enxergavam a graduação como auxílio para suas práticas, especialmente as relacionadas à alfabetização; observação, nos discursos das docentes, de fragmentos das teorias estudadas na universidade, e na prática a influência dos diagnósticos baseados na teoria da psicogênese elaborada por Emilia Ferreiro; a importância de um trabalho conjunto entre pesquisadores e professores; a necessidade de auxílio às professoras para reconstruírem concepções e práticas de alfabetização, aproximando saberes teóricos e saberes das práticas.

Em sua tese de doutorado intitulada “Alfabetização: evolução das habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores”, Leite (2011), orientada por Artur Gomes de Moraes (UFPE), apresentou como objetivo analisar a evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com as concepções e práticas dos professores. Dentre os aspectos analisados em sua pesquisa podemos citar: atuação docente das professoras alfabetizadoras perante as estratégias orientadas para o trabalho com o sistema de escrita; como, nas duas turmas de alfabetização, houve uma evolução da compreensão sobre o alfabeto; evolução das habilidades fonológicas ao longo do ano letivo e sua relação com as hipóteses da escrita, e conhecimento das letras; análise das práticas pedagógicas das duas professoras alfabetizadoras colaboradoras da pesquisa no sentido de perceber como estas influenciaram o desenvolvimento da compreensão da escrita alfabética, das habilidades de reflexão fonológica e conhecimento do nome das letras.

Para iniciar a pesquisa, Leite (2011) abordou teoricamente os conceitos de alfabetização como apropriação do sistema de escrita, reflexão fonológica, conhecimento das letras e práticas de alfabetização. Após realizar uma caracterização das escolas, alunos, professoras e da rotina, a pesquisadora realizou uma análise de resultados com relação à evolução dos alunos relacionada ao desenvolvimento das hipóteses da escrita, conhecimentos relativos às letras, desempenho nas tarefas relacionadas a habilidades metafonológicas e, posteriormente, estudou as práticas de alfabetização das duas professoras pesquisadas a partir das atividades trabalhadas em sala de aula, relacionadas à notação alfabética e leitura e compreensão de textos.

Para coleta de dados, Leite (2011) realizou diversas atividades com 40 crianças do 1º ano do ensino fundamental ao longo do ano letivo de 2008. Estes alunos eram da rede municipal de Recife e pertenciam a um grupo sociocultural desfavorecido. Com relação às duas professoras, estas tiveram suas aulas acompanhadas ao longo daquele ano letivo, tendo, cada uma, 20 aulas assistidas. Como resultado da pesquisa, a autora descobriu que: em ambas as escolas, os alunos tiveram uma evolução com relação à compreensão sobre o sistema de escrita; em ambas as escolas as crianças tiveram melhor desempenho nas tarefas de nomeação que nas demais atividades sobre letras; os níveis de escrita tiveram relação com os resultados das atividades sobre conhecimento de letras; em ambas as escolas, as crianças com níveis mais altos de evolução da escrita apresentaram resultados melhores nas tarefas metafonológicas; havia certa similaridade nas práticas das docentes, embora cada uma encaminhasse diferentemente o processo de alfabetização.

Lopes (2011), orientada por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ) defendeu a dissertação de mestrado intitulada “Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE”. O ponto de partida da pesquisa foi a formação de professores realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros em parceria com o CEALE, em 2007. Utilizando Tardif como referência, a autora discutiu como os professores incorporavam em suas práticas determinados saberes que iam sendo construídos ao longo de sua carreira. Tendo a universidade a tarefa de produzir e legitimar certos saberes pedagógicos, compete ao professor se apropriar destes saberes como elementos de sua

competência profissional. Também como referencial teórico, a pesquisa abordou a alfabetização e o letramento como práticas sociais e processos indissociáveis, sendo estes condicionados ao contexto em que os indivíduos estão inseridos. A pesquisa foi organizada a partir de quatro pontos fundamentais: referenciais teórico-metodológicos discutindo as concepções de alfabetização e letramento, métodos de alfabetização, o saber docente; descrição da coleção “Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” (SEE/MG, 2004), destacando sua concepção de alfabetização e a lógica de organização do trabalho com a alfabetização; apresentação do perfil dos professores da Rede Municipal; análise do discurso dos professores a partir de cinco entrevistas.

Como instrumentos de coleta de dados a autora utilizou questionários com questões abertas e fechadas e que foram aplicados aos 521 professores da rede municipal que trabalhavam no ciclo inicial do ensino fundamental. Estas perguntas tinham como objetivo traçar o perfil dos professores e abordar características relacionadas ao curso de formação oferecido pelo CEALE. Feito este levantamento, foram realizadas cinco entrevistas objetivando responder o problema da pesquisa. Como conclusão, foi abordada a complexidade da formação docente e o desafio da implementação de políticas públicas relacionadas a esta formação.

A dissertação de mestrado defendida por Almeida (2012), intitulada “Ensino Fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de 6 anos” e orientada por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ), se baseou no contexto de uma das mudanças recentes no campo das políticas educacionais no Brasil: a inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental. Partindo do pressuposto que é no âmbito das práticas pedagógicas que esse direito pode ser garantido, a autora utilizou como teoria fundante a perspectiva etnográfica dos estudos de letramento. Para coleta dos dados observou práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em turmas do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, em um município mineiro, utilizando os relatos das professoras também como referência.

Para desenvolver sua pesquisa, Almeida (2012) fez um levantamento das principais teses e dissertações relacionadas à temática entre os anos de 2006 a 2010. A autora apresentou um apanhado histórico sobre a legislação que culminou na ampliação do ensino fundamental para nove anos. Depois de apresentar as professoras

colaboradoras da pesquisa, seus discursos e práticas alfabetizadoras, a autora fez uma análise dessas práticas. Para tal, caracterizou a escola observada, apresentou a construção do cotidiano da turma pesquisada e, finalmente, analisou as atividades de alfabetização a partir das seguintes categorias: a cópia do calendário e de pequenos textos, atividades de sistematização do código e atividades de leitura. Segundo Almeida (2012), as professoras pesquisadas não desenvolviam de forma sistemática atividades de compreensão acerca das características dos gêneros textuais trabalhados e nem a possibilidade de produção escrita desses gêneros. Outra conclusão da autora foi com relação ao livro literário, que não era visto pelas docentes como sendo importante para o processo de alfabetização. E também destacou o predomínio de atividades mimeografadas e xerocadas, com pouco uso do livro didático. Para finalizar, Almeida (2012) destacou no discurso das professoras a presença das concepções de alfabetização propostas pelo CEALE, o que impactou diretamente suas práticas.

Na dissertação de mestrado intitulada “Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental: um estudo de caso etnográfico”, e orientada por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ), Tibúrcio (2014) apresentou como objetivo compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Realizando uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica em uma turma do 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, a autora fez observações na sala de aula no período de fevereiro a junho de 2013, realizando anotações no diário de campo, gravações de áudio, entrevistas e seleção das atividades desenvolvidas.

Após realizar um levantamento de pesquisas relacionadas ao processo de alfabetização em turmas do 1º ano do ensino fundamental, Tibúrcio (2014) fez uma contextualização sobre a política educacional de Juiz de Fora, abordando os seguintes aspectos: ampliação do ensino fundamental, orientações para o trabalho com alfabetização, diretrizes político-pedagógicas para o trabalho com crianças de seis anos na Rede e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede. Com relação ao referencial teórico, ela fez uma apresentação sobre a alfabetização a partir da questão dos métodos. Logo após relacionou esta mesma temática ao construtivismo a partir dos estudos de Emília Ferreiro, ao interacionismo linguístico e ao letramento. A autora, com relação aos procedimentos metodológicos, contextualizou o leitor sobre o processo

de escolha da professora e realizou uma descrição da escola, da sala de aula e da professora. Para finalizar, selecionou cinco atividades e fez uma análise das práticas de alfabetização desenvolvidas com as crianças de seis anos participantes da pesquisa: livro literário, parlenda, poesia e alfabeto móvel.

Segundo Tibúrcio (2014), havia uma forte presença do trabalho com o sistema de escrita alfabética nas práticas de alfabetização, sendo as atividades planejadas a partir de um texto ou contexto. Sendo os textos o ponto de partida da maior parte das atividades, estes eram o próprio objeto de ensino e, por vezes, eram mediadores para o ensino do sistema de escrita.

E finalmente, na tese de doutorado intitulada “Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização”, Ribeiro (2014), orientada por Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG), teve como objetivo pesquisar as relações entre a consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética. O problema que norteou suas análises foi: quais seriam as conexões entre as várias habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética? Através da aplicação de testes de consciência fonológica para seis crianças no início e no final do estudo, além de tarefas de produção escrita de listas de palavras em três momentos do ano escolar, a autora investigou as habilidades fonológicas na escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental, buscando compreender como estas se desenvolveriam antes e durante a alfabetização em cada etapa do percurso de evolução da escrita. Para tal estudo, utilizou como pressuposto teórico os estudos de psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky. Desta maneira, a autora buscou esclarecer as relações entre habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita pela criança.

Para que tal estudo fosse possível, Ribeiro (2014) primeiramente discutiu teoricamente o conceito de consciência fonológica, aprofundando-o e apresentando relações entre este conceito e a aquisição da língua escrita, assunto este tratado por diversos estudiosos da área. Ao apresentar uma discussão sobre a interferência dos aspectos linguísticos na aprendizagem da língua escrita, a pesquisadora abordou estudos que afirmam que, para que a criança aprenda a língua escrita, é necessário que reconstrua o sistema de notação alfabética, não apenas decifrando ou decodificando um

código. E, após apresentar os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa, Ribeiro (2014) analisou os resultados do estudo partindo de dois eixos: como as crianças desempenharam as tarefas de segmentação oral dos testes de consciência fonológica aplicados, estabelecendo relações com as hipóteses conceituais de escrita das crianças; como as crianças escreviam em cada etapa do seu percurso de evolução da escrita, levando-se em consideração a influência das diferentes habilidades da consciência fonológica na escrita.

A partir da leitura e levantamento de dados destas pesquisas empíricas, tanto as temáticas quanto algumas abordagens e procedimentos metodológicos relacionavam-se de alguma forma com minha pesquisa. As doze pesquisas, voltadas para a temática da alfabetização, são estudos de caso realizados com turmas que estavam vivenciando este processo: Franco (2002), Oliveira (2004), Carneiro (2006), Cabral (2008), Souto (2009), Souza (2010), Santo (2010), Leite (2011), Lopes (2011), Almeida (2012), Tibúrcio (2014), Ribeiro (2014). Porém, a pesquisa de Lopes (2011) se diferenciou por ter realizado um estudo de caso com professoras alfabetizadoras que participaram do curso de formação oferecido pelo CEALE.

Destas onze pesquisas mencionadas, oito delas fizeram estudos em turmas com crianças de 6 anos no início da alfabetização, turmas estas oriundas da política educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa de Franco (2002) não seguiu este critério, visto que no ano de 2002 esta política ainda não havia sido implementada. Desta forma, sua pesquisa é um estudo de caso com crianças de sete anos. Já as pesquisas de Oliveira (2004) e Souto (2010) trabalharam com crianças do 1º ciclo de todas as idades, estabelecendo uma comparação entre as diferentes etapas da alfabetização.

O termo práticas de alfabetização, no mesmo sentido em que foi abordado nesta pesquisa, foi explorado nas pesquisas de Carneiro (2006), Cabral (2008), Souto (2009), Santo (2010), Souza (2010), Leite (2011), Almeida (2012) e Tibúrcio (2014). Já a temática relacionada ao conceito de fabricação do cotidiano de Certeau e uso de táticas e estratégias para compreensão de práticas docentes foi abordado nas pesquisas de Oliveira (2004), Cabral (2008) e Leite (2011).

Almeida (2012) utilizou como categoria de análise as atividades de cópia do calendário e de pequenos textos e atividades de sistematização do código escrito, que muito se aproximam das atividades analisadas por mim nesta pesquisa. Tibúrcio (2014) também trouxe grandes contribuições para minha pesquisa ao utilizar como categoria o trabalho com o livro literário e parlendas.

Gostaria de destacar as contribuições da pesquisa de Franco (2002) no sentido de ter abordado especificamente as interações em sala de aula mediadas pela professora alfabetizadora. A forma de conduzir as aulas, dando voz aos alunos e fazendo-os refletir sobre os processos – tanto de apropriação do sistema de escrita, quanto das situações ocorridas na sala de aula –, foi algo muito marcante nas ações da professora colaboradora de minha pesquisa. E para finalizar, as pesquisas de Santo (2010), Lopes (2011) e Almeida (2012) trazem elementos para a discussão do discurso sobre a prática de sala de aula orientado pela SEE/MG e registrado nos cadernos do CEALE.

CAPÍTULO 2

UMA SALA DE AULA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE ESTE AMBIENTE DIZ SOBRE ALFABETIZAÇÃO?

2.1 Caracterização da escola pesquisada

A escola pesquisada está localizada na região oeste de Belo Horizonte. Pertence à rede estadual de Minas Gerais e funciona em três turnos, atendendo alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental no período diurno e dez turmas de Educação de Jovens e Adultos no noturno. As salas de aula dos anos iniciais possuem uma excelente estrutura, com dois banheiros em cada uma. No ano de 2014, havia 16 professoras regentes no turno da tarde, que atendiam as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Dessas 16 professoras, uma ficava com a turma do PROETI (Projeto Tempo Integral), uma com a sala de recursos pedagógicos e outra era eventual. A professora eventual não assumia uma turma, mas tinha três funções principais: auxílio à supervisão pedagógica, cobrir falta de professores e fazer intervenções pedagógicas individualizadas com alunos que apresentassem problemas de aprendizagem. Havia uma predominância de professoras efetivas e/ou efetivadas pela lei 100 em 2007⁷. Mas havia também um número significativo de professoras contratadas por designação, esse era o caso da professora colaboradora desta pesquisa. Ela fez o concurso para professora, realizado em 2011, e estava aguardando sua nomeação. No ano de 2014 a escola possuía cinco turmas de 1º ano do ensino fundamental, com uma média de 25 alunos por turma, todas funcionando no mesmo horário. Cada uma tinha uma professora regente que assumia todos os conteúdos, exceto Educação Física.

Percebi que um dos focos da escola eram as avaliações do Sistema de Avaliação a Educação Básica - SAEB. Havia uma grande preocupação com os resultados, visto que a instituição tem como objetivo central ocupar sempre os primeiros lugares com relação ao rendimento dos discentes. Nesse sentido, os professores recebiam, via supervisão pedagógica, dados de avaliações anteriores e discutiam os pontos a serem melhorados durante o processo de aprendizagem.

⁷ O STF julgou inconstitucional a lei 100/2007 no ano de 2014.

Com relação aos alunos, não havia uma predominância de níveis sociais e econômicos. Sendo uma escola muito central, o público atendido era bem diversificado. Algumas crianças moravam nos arredores da instituição e possuíam uma condição financeira mais estável. Outras moravam em regiões mais periféricas, mas próximas da instituição. Levando-se em consideração que era uma escola muito concorrida, havia uma grande lista de espera para se conseguir uma vaga.

Toda segunda-feira o grupo de professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental se encontrava para as reuniões chamadas “MÓDULO”, durante as quais eram realizados estudos em grupo ou discussões com relação às questões pedagógicas da instituição. Este era o momento onde efetivamente a supervisão pedagógica acompanhava o trabalho das docentes. Havia também as analistas educacionais da SEE/MG que visitavam a escola geralmente uma vez por mês para acompanhar o trabalho das professoras dos anos iniciais. Nesses dias, elas se reuniam com a supervisora, que relatava os fatos ocorridos e as situações mais graves a serem solucionadas, como, por exemplo, alunos que apresentavam muita dificuldade e precisam de intervenções pedagógicas mais direcionadas. Em determinados momentos essas analistas se reuniam individualmente com as professoras e faziam determinadas intervenções com relação ao trabalho das mesmas, especialmente com relação à alfabetização. Como referências estas analistas utilizavam a Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental. Esta matriz continha os eixos, capacidades e conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada série, sendo construída com base na coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização” produzida pelo CEALE (SEE/MG, 2004). Elas analisavam junto com as docentes se as habilidades e conteúdos estavam sendo trabalhados e que resultados estavam sendo alcançados. Além desse acompanhamento, as professoras também participavam do PNAIC⁸ aos sábados. A diretora orientou que todas as docentes participassem desta formação. Inicialmente, era um programa de participação obrigatória pelas professoras efetivas, porém, no decorrer do processo, não houve um acompanhamento sistematizado de quem estava

⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa de formação de professores assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, cujo intuito é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

frequentando ou não. A professora colaboradora desta pesquisa, sendo designada, optou por não participar das formações, alegando falta de disponibilidade.

Em relação à rotina da escola com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, todos os dias as crianças eram reunidas no pátio (cada turma tinha o seu lugar marcado) antes do início das aulas e a supervisora pedagógica organizava a entrada dos alunos. Primeiro eles rezavam o Pai-nosso, e um “mantra” sempre para reforçar pensamentos positivos. O texto repetido pelos alunos era: “Sou pequeno, alegre e forte. Tenho amor e muita sorte. Sou feliz e inteligente. Vivo positivamente. Tenho tudo que eu quero. Tenho paz, sou sucesso. Acredito firmemente, no poder da minha mente, que é Deus no meu subconsciente... AMÉM”. Alguns dias a supervisora cantava algumas músicas com os alunos: sempre músicas de cunho religioso ou “cantigas infantis”. Geralmente, acontecia a hora cívica às sextas-feiras, que ficava sob a responsabilidade de uma turma que apresentava algum tema em forma de teatro, dança, poesia etc. Depois, os alunos cantavam o hino nacional. Este tipo de prática também foi evidenciado em uma das escolas pesquisadas por Cabral (2008). As aulas tinham início com a reunião de todos os alunos no pátio da escola, onde os alunos cantavam músicas infantis, conversavam sobre determinadas temáticas, faziam a oração e cantavam o hino nacional. Nas duas escolas pesquisadas por Leite (2011) os alunos também eram reunidos no pátio antes das aulas para fazer uma oração comunitária sob o comando da coordenação da escola e cantavam, por vezes, músicas de cunho religioso⁹.

Cada professora do 1º ano trabalhava de forma diferenciada. Em alguns momentos elas trocavam atividades, porém, cada uma realizava seu próprio planejamento. No entanto, as atividades com a ficha, com as datas comemorativas e o trabalho com letra cursiva, sendo uma exigência da escola, aconteciam em todas as turmas. Por opção das professoras, não havia reuniões do grupo do 1º ano para planejamento e troca de ideias.

⁹ Mesmo com o Estado sendo laico, ainda existe a presença de práticas com cunho religioso nas escolas públicas. Algumas pesquisas abordam este tema: OLIVEIRA, Heli Sabino de. Laicidade e religiosidade em escolas públicas de Belo Horizonte; SILVA, Allan do Carmo. Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ).

2.2 Caracterização da turma do 1º ano do ensino fundamental

No ano de 2014, a turma era composta por 26 alunos de 6 e 7 anos de idade, sendo 13 meninos e 13 meninas. Era uma turma com alunos que já dominavam o sistema de escrita e outros que ainda não dominavam e que, portanto, não conseguiam acompanhar as aulas sem uma intervenção mais sistemática da professora. No início da pesquisa de campo, segundo a docente, três desses alunos estavam alfabetizados e o restante, em sua maioria, ainda não dominava o sistema de escrita. A partir do diagnóstico realizado pela professora nos dias 23 de abril e 14 de maio de 2014, ela detectou um avanço com relação aos níveis de escrita.

Das alunas alfabetizadas, Beatriz¹⁰ era a que desempenhava as tarefas com mais facilidade. As atividades dadas em sala geralmente eram aquém de sua capacidade. Desta forma, ela ficava ansiosa e fazia tudo muito rápido. Geralmente a professora pedia à aluna que não falasse durante as discussões e perguntas orais relacionadas às atividades para dar chance aos colegas. Segundo a docente, era importante que o restante da turma participasse e também pensasse sobre a escrita nestas situações orientadas. Ela relatou informalmente que se as alunas alfabetizadas ficarem dando as respostas prontas, o restante da turma não teria oportunidade de pensar a partir dos desafios propostos.

Na maior parte do tempo, as crianças trabalhavam individualmente, sentadas em fila. Geralmente as atividades eram mais individuais e a professora ia dando as instruções oralmente e também passando de mesa em mesa para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Pontualmente, eles trabalhavam em duplas escolhidas por ela, mas não foram observados trabalhos em grupo durante os 29 dias de observação desta sala de aula.

Muitos alunos, até agosto de 2014 não conseguiam realizar as atividades sem uma intervenção direta da docente. Se a professora não fosse até a mesa acompanhar, eles não conseguiam produzir. Havia aqueles que faziam sozinhos depois do comando oral. É importante também destacar as alunas Beatriz, Marina, Cintia e Helena que, já

¹⁰ Todos os nomes de alunos são fictícios .

estando alfabetizadas, conseguiam ler o comando da atividade sozinhas e realizavam tudo antes que a professora explicasse como fazer.

Avaliando o primeiro semestre de 2014, a professora disse ter percebido um grande avanço no desenvolvimento de seus alunos com relação à escrita.

Eu avalio que apresentou um grande crescimento, apesar de alguns ainda encontrarem-se na fase pré-silábica, mas houve uma evolução muito grande com relação à compreensão da escrita. Eu acho que eles evoluíram bem. Em alguns momentos me questiono se evoluíram mesmo, porque parece que eles vão e voltam. Ao mesmo tempo que avançaram, dependendo da atividade que fazem parece que eles... porque acaba que a escrita é uma verdadeira construção e desconstrução do que eles estão fazendo. Então tem hora que gera né... mas acho que eles evoluíram sim. (PROFESSORA¹¹, 11 ago. de 2014).

Desta maneira, a professora demonstrou acreditar que seu trabalho vinha dando resultado, mesmo afirmando que alguns alunos ainda não tinham atingido totalmente suas expectativas até agosto de 2014.

2.2.1 A organização do espaço em sala de aula

A sala de aula possuía um alfabeto feito de folhas de papel ofício e que tinha letras e desenhos xerocados e coloridos os quais não faziam parte de um campo semântico. Ele estava localizado em cima do quadro com os quatro tipos de letra (de imprensa maiúscula e minúscula e cursiva maiúscula e minúscula). Ou seja, não estava ao alcance das crianças, visto que era localizado acima do quadro. Quando realizavam atividades de alfabetização, os alunos costumavam procurar no alfabeto as letras que ainda não tinham apreendido, sempre as associando às imagens correspondentes. Essa situação ocorreu, inclusive, em exercícios de escrita espontânea em que, coincidentemente, as palavras a serem escritas estavam presentes nesse alfabeto.

Do lado esquerdo do quadro havia um cartaz com o nome dos meninos e das meninas. O cartaz com o nome dos meninos era azul e o das meninas era rosa. Do lado direito do quadro havia um calendário com todos os meses do ano, mas que não foi

¹¹ Entrevista realizada em Belo Horizonte em 11 ago.2014.

explorado com os alunos nos dias em que foram realizadas as observações. O objetivo inicial deste material era que, quando os discentes marcassem as datas correspondentes no calendário do mês, a professora deveria marcar esta mesma data no calendário geral, de forma a fazer com que os alunos se situassem com relação às datas.

Do lado direito da sala havia um varal com cartazes contendo números de 0 a 10 com os desenhos correspondentes às quantidades. Quando estavam realizando atividades de Matemática as crianças costumavam consultar esse material, visto que muitos ainda tinham dificuldade de associar a escrita do algarismo com a escrita do nome deste.

A docente também possuía uma preocupação com o tipo de organização da sala. As fileiras eram impecavelmente organizadas, com um aluno sentado atrás do outro e seguindo a linha marcada pelo piso no chão. Segundo ela, essa era uma forma de manter as crianças mais concentradas, organizadas e sem muita possibilidade de conversar com o colega de trás ou que estivesse sentado ao lado. Esta forma de organização do espaço dificultava a interação das crianças. Por vezes, eles viravam para trás para conversar com o colega ou tinham que levantar do lugar para pedir materiais emprestados ou até mesmo conversar outras coisas que não estivessem relacionadas à aula.

2.3 A professora regente

A professora regente da turma de 1º ano do ensino fundamental tinha 37 anos. Ela era formada em Normal Superior havia sete anos pelo Instituto de Educação Anísio Teixeira, da Fundação Helena Antipoff. Foi um curso presencial de quatro anos. Antes havia cursado o Magistério no ensino médio, terminando o curso em 1996. Lecionou nove anos na educação infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade. Trabalhou também no PAV – Projeto Acelera Você – com crianças que apresentavam defasagem na idade/série. Atuou também no PROETI. Já foi professora alfabetizadora de adultos e adolescentes durante um ano e meio, mas no ano de 2014 teve sua segunda experiência como professora do 1º ano do ensino fundamental. No total, ela tinha, à época da pesquisa, 12 anos de sala de aula. Almeida (2012) destaca em seu trabalho uma predominância de perfil de professores do ensino fundamental de Belo Horizonte:

predominância do gênero feminino, terem mais de trinta anos e serem casadas. A professora, designada, fez o concurso para professora da rede estadual de Minas Gerais em 2011, foi aprovada e aguardava a nomeação e efetivação.

Com relação aos conceitos de alfabetização e letramento, a professora disse acreditar que são dois processos diferentes, porém complementares. Ela afirmava que uma coisa não distingue da outra, não se separa. “O alfabetizar é aprender a ler e escrever. O letramento é fazer uso. Pra mim não tem jeito né, de alfabetizar sem letrar.” Utilizou a seguinte comparação: “devemos colocar a alfabetização dentro do letramento e não letramento dentro da alfabetização”¹². Para exemplificar essa questão ela disse:

Se você trabalhar a alfabetização você vai alfabetizar ele primeiro para depois mostrar ele dentro do conceito do letramento, no contexto do todo, digamos assim, da leitura de mundo. E quando você trabalha já dentro do letramento é com os textos, leitura de mundo, que são calendários, revistas, reportagens, música, parlenda, uma conversa por exemplo de uma conta de luz, é... cardápio quando a gente vai pro restaurante... é a leitura do mundo como um todo... jornal... tudo... eu vejo dessa forma. Não sei se eu me fiz compreender. (ENTREVISTA realizada em 20/04/2014).

Segundo a professora, dentro dos conhecimentos todos que o docente vai construindo, das formas que vai trabalhando, o que vai trazendo de novo é a leitura de mundo, e dentro da leitura de mundo ele vai alfabetizando e fazendo associações. Para referir-se ao letramento, era muito presente nas suas falas o termo “leitura de mundo”, expressão cunhada por Paulo Freire. Segundo a docente, a leitura de mundo estava relacionada aos conhecimentos extraescolares trazidas pelos alunos. Estes conhecimentos, segundo ela, estariam vinculados à presença da palavra escrita. Um dos exemplos citados na entrevista realizada no dia 11 de agosto de 2014 foi o trabalho com rótulos. Disse ter planejado este trabalho por acreditar que ajudaria nas práticas de alfabetização a partir do momento em que estes rótulos estariam integrados, segundo ela, em um contexto de mundo.

Por exemplo, estou querendo trabalhar os rótulos. Aí dá pra trabalhar mercadorias... eles sabem a leitura do todo. Às vezes, eles nem sabem ler ainda a palavra, mas ela chega lá e sabe o que é um Omo, o que é a coca cola, o que é um sabonete, o nome de um chocolate que às vezes nem é um nome brasileiro digamos assim... são nomes de outra língua né... então, às vezes, eles acabam apropriando desse contexto e acaba que apoia na alfabetização

¹² Entrevista realizada em Belo Horizonte em 20 abr. 2014.

também. Eu tenho que me organizar pra trabalhar com eles os rótulos, porque acho que contribui muito. (ENTREVISTA realizada em 11 ago. 2014)

Dessa forma, uma de suas afirmações era de que, estando o texto circulando na sociedade e sendo escolarizado, poderia ajudar no processo de alfabetização a partir do momento em que seu ponto de partida fosse o conhecimento prévio do aluno. “Porque o letramento é a leitura do mundo, do todo, não tem jeito de desvincular não. O aluno vem com uma leitura de mundo. E essa leitura de mundo faz parte do letramento e a gente faz isso desde a infância.” Portanto, ela referia-se ao termo “leitura de mundo” como “leitura do todo”, deixando implícito em seu discurso que há práticas sociais em que as crianças convivem fora da escola e que essas práticas sociais poderiam ser escolarizadas.

Quando a criança sabe que, por exemplo, igual quando eles chegam aqui na sala: “professora, isso aqui é a tabela das prendas”. Eles sabem o que é aquilo ali. “Aquilo ali é um calendário... professora, aquela placa ali é com o nome da diretora da nossa escola?” “Professora, tá com o nome igual do supermercado que eu vou lá perto da minha casa...” “Eu fui ao cinema e o filme era tal...”. Então, quer dizer... querendo ou não eles têm os conhecimentos lá fora também que eles trazem para dentro da escola e que não diferencia... bom, assim... acaba que enriquece às vezes o que a gente vai estar trabalhando com eles porque eles já têm esse conhecimento. A questão que eles falam muito do letramento é pra não dissociar... porque antigamente a gente não trabalhava muito atendendo o que ele vai ter na prática no mundo, no dia a dia. E essa é a leitura do todo. Eu penso assim, não sei se eu falei de forma clara não, as ideias estão embaralhadas aqui, mas é essa a leitura. (ENTREVISTA realizada em 11 ago. 2014)

Analisando a fala da professora, percebi que, de acordo com suas explicações, trabalhar com letramento seria trabalhar uma atividade com o texto escrito de forma contextualizada e levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Ela reconhecia que os pesquisadores da educação têm falado muito no letramento como processo indissociável da alfabetização. Desta forma, preocupava-se em alfabetizar seus alunos a partir do que acreditava ser leitura de mundo ou, como ela mesma dizia, a “leitura do todo”.

Com relação à formação, ela diz ter começado a fazer a pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia, mas abandonou o curso. Com relação aos cursos de formação continuada, ela acreditava que não deveriam ensinar os docentes a treinar as crianças

para as avaliações externas, tendo sempre o foco quantitativo. Segundo a professora, este foco quantitativo deveria ser substituído por um foco qualitativo. Ela afirmava que um acompanhamento mais qualitativo seria aquele que oferece boas ideias e recursos, e que não fique centrado apenas em números. O aluno seria a prioridade e não a estatística do governo.

A pesquisa de Almeida (2012) também aponta, através do discurso das professoras alfabetizadoras, que elas sentiam uma cobrança e pressão com relação à alfabetização dos alunos. Isto ocorria tanto por parte dos pais quanto de instâncias externas, como as avaliações oficiais a que as crianças seriam submetidas no segundo ano do ensino fundamental, o que, segundo as docentes, têm impactado diretamente na prática docente. Isso aconteceu principalmente depois da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, visto que, quando as crianças estavam com seis anos na pré-escola, não havia tanta cobrança com relação aos resultados. As falas das professoras entrevistadas por Almeida (2012), assim como o discurso da professora colaboradora desta pesquisa, apontam uma face negativa dos sistemas de avaliação. Ou seja: segundo estas professoras, estes sistemas têm direcionado as ações docentes em sala de aula, o que não deveria ocorrer.

A docente procurava leituras que a auxiliavam a trabalhar com os alunos que apresentavam dificuldades. Esta consulta, segundo ela, geralmente era realizada através de sites que tratam a temática alfabetização e letramento e em revistas especializadas sobre o assunto. Afirmava não ter um critério específico para selecionar as fontes de consulta e leitura.

Tem hora que eu vou pegando à medida que eu vejo que vai dar resultado. Então, eu não tenho nada sistematizado, digamos assim. Então quando estou com uma dificuldade eu consulto muito *internet*, eu procuro livro. Tem hora que parece que eu estou trabalhando letramento aí eu vou lá e me questiono: será que estou mesmo? Então eu não sei se isso é normal, se é comum, mas vem desde essa época da minha formação mesmo, porque foi lá que começou a abrir esses caminhos (ENTREVISTA realizada em 11 ago. 2014).

Dessa forma, esse “não ter critérios” parece indicar que, para ela, era complexo ter critérios claros e definidos. Desta maneira, constantemente ela buscava informações em alguns livros com atividades de alfabetização para elaborar suas aulas.

Às vezes eu pego um livro que vejo que está falando alguma coisa... igual o livro mesmo que eu peguei emprestado, que tem muitas atividades... aí eu vejo o que posso trabalhar com os meninos. Lá tem muitas parlendas... volta lá nas parlendas... tem muitos jogos para simulação da escrita, aí falei que vou dar uma lida nele para ver se trago algo diferente... mas não tem nada assim específico não (ENTREVISTA realizada em 11 ago. 2014).

A professora não especificou qual era esse livro, mas, segundo ela, continha atividades de alfabetização que poderiam ser aplicadas em sua turma, mas ainda não havia utilizado nenhuma delas. Além dessas buscas por informação e modelos de atividades para aplicar, a docente relatou ter contato com outras alfabetizadoras. Uma delas seria uma colega que lecionava em outra turma do 1º ano, na mesma escola. Ela afirmava que essa professora trabalhava com muitos materiais concretos e trocava algumas ideias com ela. Porém, acreditava que a forma como esta docente utilizava estes materiais era, segundo ela, “tradicional”. Disse também que todas as suas tias eram professoras, porém, acreditava serem profissionais que já estavam aposentando e não estavam inseridas nesse novo contexto de práticas de letramento integradas ao processo de alfabetização. Havia também outra amiga que foi sua diretora enquanto trabalhava em uma escola particular de educação infantil por sete anos. Essa docente é alfabetizadora há aproximadamente 20 anos. Esta troca de ideias ocorria quando a professora sentia necessidade de orientações específicas para trabalhar com os alunos.

Com relação ao atendimento dos alunos, observei que, em todas as aulas, prevalecia uma preocupação da professora em acompanhar as crianças individualmente. Enquanto as crianças realizavam atividades, ela ia de carteira em carteira para sanar as dúvidas. Segundo a professora, esta ação permitia que pudesse compreender o raciocínio dos alunos, pois relatava ter dificuldade de perceber isto no coletivo. Por isso ela ocupava a turma com atividades que pudessem desenvolver de forma autônoma enquanto chamava os alunos em sua mesa, individualmente.

Percebi que a docente estabelecia uma excelente interação com seus alunos. Ela não alterava seu tom de voz. Conseguia manter a disciplina sem gritar. Quando estavam agitados, por exemplo, ela começava a cantar com eles para que se acalmassem. Percebi que era muito paciente e carinhosa com as crianças. Em alguns momentos levava as crianças a refletirem sobre suas atitudes: “Será que temos que aprender as coisas só perdendo, só com castigo? Será que não pode ser conversando? Temos que aprender

pelo amor... ninguém precisa ficar gritando, xingando...” De forma geral, os alunos eram muito concentrados e participavam das atividades. A partir dos diálogos estabelecidos com as crianças, a docente os envolvia na aula, fazendo-os refletir sobre o sistema de escrita, levantando hipóteses e se envolvendo efetivamente nas atividades.

Nesta mesma perspectiva, Franco (2002) aborda em sua pesquisa a importância da participação oral dos alunos durante o processo de alfabetização, no sentido de fazer com que as crianças se posicionem, se envolvam e deem significado à sua realidade. Este pesquisador procurou demonstrar como a professora colaboradora de sua pesquisa criava espaços de participação dos alunos, fazendo-os levantar problemas e valorizando suas vivências. Portanto, seu estudo evidenciou como a docente preocupava-se em dialogar com os alunos a partir das situações surgidas em sala de aula, com o intuito de fazer com que o processo de alfabetização fosse mais significativo e fizesse com que as crianças construíssem conceitos e compreendessem a possibilidade de participação em sala de aula.

Outra questão que se destacou na prática desta professora foi sua preocupação com a forma como as crianças realizavam suas atividades. Ela enfatizava que os discentes deveriam fazer do jeito deles, independente de estar certo ou errado. A partir disso, a docente procurava compreender o que pensavam com relação à escrita, principalmente quando aplicava avaliações diagnósticas. Nunca dava respostas prontas, mas sempre levava as crianças a pensarem e construir suas próprias respostas. Fazia as correções quando necessário, mas sempre levando em consideração o raciocínio dos alunos e os passos para a construção de tais respostas e resolução de desafios. Vou exemplificar essa afirmação a partir de algumas situações ocorridas em sala de aula. No dia 07 de maio de 2014 ela estava escrevendo com os alunos um cartão para o dia das mães. Transcrevo, a seguir, o encaminhamento dado à atividade:

Eu trouxe esse cartãozinho bonito aqui para enfeitar. Aqui está escrito: MAMÃE, EU TE AMO. Eu vou escrever 4 frases no quadro e vocês vão escolher qual vocês vão escrever, ou seja, copiar (pausa na fala para entregar os cartões). Quando a gente escreve um cartão pra alguém, a gente primeiro escreve pra quem que é. Depois a gente escreve a frase. E quando acaba a gente tem que escrever o nosso nome. Se eu ganhar um cartão de aniversário aí está escrito: “DENISE, PARABÉNS, FELIZ ANIVERSARIO, GOSTO MUITO DE VOCE”. Aí eu guardo meu cartão. Aí quando eu vou ler de novo tenho que saber quem escreveu porque colocaram o nome. Primeiro a gente escreve pra quem é, depois a mensagem e depois a gente escreve o nome. O

que vocês acham que podemos escrever pra mamãe? (DIÁRIO DE CAMPO, 07 mai. 2014).

À medida que as crianças iam falando, ela registrou no quadro cada uma das frases. A aluna Beatriz sugeriu a frase: “Mamãe, eu gosto muito de você”. Sugeriu ainda que no lugar da palavra você fosse desenhado um coração. A professora então colocou a seguinte questão: “*A Beatriz está me perguntando por que eu não coloco o coração no lugar da palavra você. Olha como vai ficar... MAMÃE, GOSTO MUITO DE CORAÇÃO*”. (Trecho do diário de campo do dia 07/05/2014). Além disso, alguém perguntou se poderia escrever todas as frases. Ela levou os alunos a refletir que ficariam muitas informações no cartão e que não ficaria legal, ficaria muito embolado. Enquanto as crianças iam copiando ela foi passando de mesa em mesa para conferir.

Era uma atitude rotineira da professora registrar as atividades xerografadas no quadro para que as crianças acompanhassem como deveriam ser feitas. Como eles ainda não liam sozinhos, as orientações tinham que ser feitas oralmente. Ela demonstrava uma preocupação muito grande com o entendimento das atividades por parte dos discentes. Desta forma, antes de começar suas explicações, pedia que eles fizessem silêncio, largassem todos os materiais que tinham nas mãos e, quando interrompida, chamava a atenção deles para que não perdessem a concentração.

Outra questão evidenciada na observação das práticas desta professora foi o fato de utilizar palavras para alfabetizar explorando determinados textos e contextos. Ou seja, procurando dar sentido à aprendizagem dos alunos, a docente aproveitava algumas palavras-chave retiradas de parlendas e outras atividades para trabalhar o sistema de escrita alfabético com as crianças de forma sistematizada. Tibúrcio (2014) observou uma prática bem parecida quando acompanhou uma professora alfabetizadora do 1º ano do ensino fundamental. Esta professora explorava determinados textos e contextos para depois trabalhar os aspectos formais do sistema de escrita alfabética. Em grande parte das atividades, ela retirava palavras do texto trabalhado, como, por exemplo, o nome das personagens das histórias, palavras retiradas de poesias e nome de coleções. Desta maneira, assim como a professora colaborada de minha pesquisa, ela não seguia o alfabeto na ordem e nem trabalhava com famílias silábicas de maneira descontextualizada. Pelo contrário: as palavras eram exploradas a partir de todas as

formações silábicas que a compunham. Desta forma, havia uma preocupação com o desenvolvimento de atividades onde os contextos pudessem contribuir para que as crianças dessem sentido à aprendizagem da escrita. Portanto, os textos desencadeavam as atividades e a reflexão sobre as palavras utilizadas, dando-se uma ênfase aos fonemas e grafemas.

Outro aspecto observado foi que a professora não havia utilizado o livro didático adotado pela escola até agosto de 2014. Segundo ela, os alunos ainda não davam conta de acompanhar as atividades que acreditava serem muito complexas¹³. Uma das professoras pesquisadas por Almeida (2012) também fez uma crítica bem parecida ao livro didático adotado pela escola. Segundo ela, este material não atendia as necessidades do dia a dia e se tornou pesado, levando-se em consideração a realidade de sua turma. Segundo relato desta professora, muitos alunos não conseguiam realizar as atividades. Segundo Almeida (2012), os discursos das docentes colaboradoras de sua pesquisa, de forma geral, indicaram práticas que não tinham o livro didático como suporte principal. As professoras acabavam por buscar outros recursos para complementar os conteúdos com os quais estavam trabalhando.

A docente também afirmava planejar atividades que fossem contextualizadas e que permitissem alcançar o objetivo de alfabetizar seus alunos. *“Sempre tento escolher atividades que eu acho que vou alcançar melhor os objetivos com eles”*. (ENTREVISTA realizada em 02 abr. 2014). Ela tinha um caderno de plano de aula e, nesse caderno, registrava antecipadamente as atividades a serem realizadas com a turma. Existia uma cobrança da SEE/MG para que os professores selecionassem os conteúdos a partir dos eixos e capacidades elencados na Matriz Curricular do 1º ano do Ensino Fundamental. Disse que, em seu caderno de planejamento, deixava estes eixos e capacidades em branco e ia trabalhando de acordo com aquilo que acreditava que daria certo. Segundo relato informal, ela dizia que, depois de executar as atividades, fazia a consulta da lista destes eixos e capacidades e ia preenchendo estes itens. Ou seja: ao realizar o planejamento das atividades sem consultar os materiais sugeridos, a professora conseguia classificar as atividades de acordo com as capacidades. Isso

¹³ A professora relatou que o livro didático adotado pela escola, nomeado “Letramento e Alfabetização: Projeto Prosa”, foi escrito partindo do pressuposto de que as crianças já fossem alfabetizadas, o que não seria o caso de sua turma.

demonstrou o domínio que ela tinha das mesmas, além da clareza de selecionar aquelas que julgava serem importantes no processo de alfabetização.

Não tem um padrão. É só passado pra gente a questão dos conteúdos, elas passam pra gente o livro.... até me fugiu o nome... é o GUIA DO ALFABETIZADOR. E passa pra gente a grade curricular e cada professor guia da forma que achar melhor. (ENTREVISTA realizada no dia 02 de abr. de 2014).

Este Guia do Alfabetizador é um material fornecido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Este material integra o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica e tem o objetivo de auxiliar os professores alfabetizadores das escolas da rede pública do estado de Minas Gerais com relação à organização da rotina e de um ambiente alfabetizador. Ele contém orientações e roteiro de planejamento, capacidades linguísticas a serem desenvolvidas, sugestões de práticas pedagógicas e de atividades. A professora utilizava este material para selecionar algumas atividades que correspondiam ao nível da sua turma, mas disse que não tirava cópia na íntegra.

Segundo a docente, todas as atividades voltadas para as disciplinas de História, Matemática, Português, Geografia e História deveriam ter um foco na alfabetização. Esta não era uma orientação da escola, mas a forma utilizada por ela para, segundo seus relatos, trabalhar de forma interdisciplinar. Dizia que quando estava contando uma história, ou trabalhando outras atividades acreditava estar seguindo a Matriz Curricular e, ao mesmo tempo, trabalhando com letramento.

Quando contei a história da agricultura... querendo ou não... lavradores... aí surgiu a pergunta “o que é lavrador?”. Querendo ou não você explica uma coisa lá de Ciências sem estar com aquela matéria específica. E quando eu trabalho essas matérias os exercícios também são todos voltados para alfabetização. (ENTREVISTA realizada em 11 de ago. 2014).

Desta maneira, a professora informou que trabalhava os conteúdos de forma integrada, focando seu objetivo principal, que seria a alfabetização. Com relação à divisão de conteúdos, ela afirmava não fazer separações, ou seja, dizia trabalhar de forma interdisciplinar, o que, na verdade, estaria mais relacionado a uma articulação e integração entre os conteúdos. Não gostava de mandar para casa o quadro de horários.

Você está trabalhando português, está trabalhando matemática. Às vezes dou uma palavra e se estou contando letra estou trabalhando matemática. Se eu estou trabalhando o índio... aí se eu pus a música “um, dois, três indiozinhos...” quer dizer, estou trabalhando número, trabalhando o dia do índio de certa forma, fora o debate... estou trabalhando o que é história, o que é matemática, acaba trabalhando também a linguagem oral... então eu acho que uma matéria integra na outra. O único horário que eu mando pra casa é Educação Física e Ensino Religioso e eu não separo não. Apesar de a escola pedir o quadro de horários, mas eu bato o pé nesse aspecto porque eu não trabalho fechado assim. Só um caderno de casa e um de sala. (ENTREVISTA realizada em 11 de ago. 2014).

Esta fala exemplifica que ela não separava no horário dias específicos para trabalhar Ciências, Geografia e História. O conteúdo destas disciplinas era direcionado para atividades de alfabetização. A única disciplina que ela trabalhava de forma mais sistematizada e específica é a de Matemática.

Observei também que, no primeiro semestre, a docente priorizou o grupo de crianças que ainda não estava alfabetizado, visto que era muito pressionada pela escola para alfabetizar os discentes e percebeu que muitos ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética. No primeiro semestre, não foi levado em consideração na elaboração das atividades que quatro alunas já alfabetizadas estavam muito além. Eram sempre as mesmas para todos os alunos, não havendo uma preocupação na preparação de exercícios diferenciados e mais desafiadores para aquelas alunas que já estivessem mais avançadas no processo de alfabetização. Porém, em agosto de 2014 a professora preparou uma atividade para atender esses níveis diferenciados de escrita. Inicialmente, sua proposta era elaborar 26 jogos diferentes para que os alunos não copiassem as respostas um do outro. A atividade era a seguinte: cada aluno recebia uma cartela com imagens. Eles deveriam pegar as sílabas móveis e formar o nome correspondente. Seu objetivo era sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças para a formação de palavras com o uso das sílabas.

Como eles vão ter que ler a imagem e representar com as palavras e com as sílabas eu acho que vai gerar uma construção do conhecimento deles... é como se fosse uma estruturação para eles entenderem o processo. Porque querendo ou não eles estão lendo, e ao mesmo tempo tem que pensar porque tem várias sílabas lá dentro... e a questão de fazer diferente é porque um olha muito do outro, porque tem alunos que não acreditam em si mesmos. Eles confiam mais no que outro tá fazendo do que neles. E também posso usar mais vezes, fazer um rodízio dessas atividades na turma. ((ENTREVISTA realizada em 11 de ago. 2014).

Como as alunas que estavam alfabetizadas faziam a atividade com muita facilidade, a professora percebeu que poderia aumentar o nível de dificuldade. Desta forma, ampliou as possibilidades do jogo e descobriu que poderia desafiá-las a pensar sobre a formação de frases. *“Mas eu fiz o de frase posterior ao das cartelas das palavras, porque eu vi que essas alunas estavam dando conta com muita facilidade então quis puxar delas mais um pouquinho.”* (Entrevista realizada no dia 11 de agosto de 2014). Portanto, ela começou a perceber que poderia fazer atividades diferenciadas que atendessem os diversos níveis da turma.

2.4 Mapeamento de atividades e caracterização da rotina

Levando-se em consideração que a sala de aula pesquisada é uma sala onde o que prevalece são as práticas de alfabetização, o objetivo principal deste item é mapear as atividades de alfabetização desenvolvidas na turma pesquisada, bem como as atividades rotineiras.

Para uma visualização melhor da rotina da turma, optei pela construção de uma tabela com os seguintes dados: data em que ocorreram as observações, o horário aproximado destas atividades e caracterização das atividades de alfabetização. Todas as aulas observadas foram incluídas nesta tabela que destaca: atividade com a ficha, preenchimento do calendário, leitura de histórias e atividades de alfabetização.

TABELA 1 – MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES OCORRIDAS EM TODOS OS DIAS DAS OBSERVAÇÕES

DATA	HORÁRIO	ATIVIDADE
24/03/2014 Segunda feira		Leitura de história: Dandara, o dragão e a lua. Autora: Maíra Suertegaray.
		Preenchimento do calendário
		Atividade da ficha
		Atividade: colorir o desenho do dia da água
		Atividade de alfabetização: montar o nome com alfabeto móvel. Análise das vogais e consoantes presentes nos nomes e da quantidade do número de letras.
25/03/2014 Terça feira		Atividade da ficha
		Leitura de história: A cigarra e a formiga. Autor: Esopo.
	16h10	Atividade de alfabetização: preencher uma tabela analisando as palavras cigarra, formiga, inverno e verão (palavras que estavam na história) a partir do número de vogais, consoantes, total de letras, letra inicial e letra final. A

		professora fez a atividade junto com as crianças, registrando as quantidades no quadro.
	16h50	Músicas com a história dos números.
26/03/2014 Quarta feira	13h20	Cantaram a música BOA TARDE COLEGUINHAS e PAPAI DO CÉU
	13h30	Leitura de história: A joaninha que perdeu as pintinhas. Autor: Ducarmo Paes.
	13h45	Preenchimento do calendário
	14h10	Atividade de alfabetização: atividade em folha. Primeiro deveriam identificar o membro da família mais alto e mais baixo. Depois deveriam recortar de revistas as letras que formam a palavra FAMÍLIA. A docente voltou a discutir a questão da família a partir da história da Joaninha. Trabalhou oralmente as sílabas que formavam a palavra família. Os alunos recortaram as letras e colaram.
	16h15	Atividade de alfabetização: jogral. Escolheu 5 alunos e colocou uma vogal na camisa de cada um. À medida que ia juntando estas letras ela foi mostrando para a turma qual a sílaba formada.
31/03/2014 Segunda feira	13h20	Discussão sobre a questão da indisciplina na sala.
	13h30	Cantaram as músicas BOA TARDE COLEGUINHAS e PAPAI DO CÉU.
	13h35	Leitura de história: Quando nasce um monstro. Autores: Sean Taylor e Nick Sharratt.
	14h	Preenchimento do calendário
	16h15	Atividade de alfabetização: em folha. Identificação das vogais da palavra família.
	16h35	Atividade de alfabetização: em duplas as crianças deveriam escrever o próprio nome e o nome do colega usando o alfabeto móvel.
01/04/2014 Terça feira	13h20	Cantaram a música BOA TARDE COLEGUINHAS e PAPAI DO CÉU.
	13h25	Leitura de história: Beijo de bicho. Autora: Rosângela Lima.
	13h40	Preenchimento do calendário
	14h40	Treinamento com a escrita dos números no caderno.
	16h10	Continuação da atividade do calendário
	16h25	Atividade de matemática: ligar números às quantidades.
02/04/2014 Quarta feira	13h20	Cantaram a música das flores.
	13h30	Atividade de alfabetização: avaliação diagnóstica. Os alunos deveriam escrever o nome dos desenhos que estavam em folha distribuída pela professora.
	14h	Leitura de história: Maria vai com as outras. Autora: Sílvia Orthof
	14h40	Preenchimento do calendário
	14h55	Atividade da ficha.
08/04/2014 Terça feira	13h20	Atividade de quebra cabeça: montar o desenho de um coelho.
	14h40	Discussão sobre a questão da indisciplina na sala.
	16h15	Atividade de alfabetização: escrita coletiva da palavra PÁSCOA e de palavras relacionadas que foram faladas pelos alunos.
	16h45	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
09/04/2014 Quarta feira	14h	Atividade de alfabetização: trabalho com o nome e sobrenome dos alunos tendo como ponto de partida o poema “NOME”, que estava colado no quadro. A partir desta atividade a professora trabalhou o nome dos objetos da sala, colando os cartazes com os mesmos em seus respectivos lugares. A partir das sílabas da palavra JANELA ela foi trabalhando outras palavras: lua, Lia, Leo e Nilo.
	16h10	Atividade de alfabetização: atividade em folha. A professora trabalhou a primeira letra da palavra páscoa, o número de letras, completar as letras que faltavam desta palavra
	16h35	Atividade de confeccionar máscaras de coelho para a páscoa.
14/04/2014 Segunda feira	13h20	Leitura de história: Come come. Autor: Nye Ribeiro
	13h35	Atividade de matemática: relação entre escrita dos numerais e quantidade.
	14h10	Preenchimento do calendário e atividade da ficha. Junto com a ficha os alunos tiveram que copiar os números de 1 a 10

15/04/2014 Terça feira	16h10	Vídeo sobre a história da páscoa.
	16h30	Confecção das máscaras da páscoa.
	13h25	Leitura de história: Bom dia todas as cores. Autora: Ruth Rocha.
	13h35	Preenchimento do calendário
	14h40	Atividade da ficha
22/04/2014 Terça feira	16h	Atividade de alfabetização: PARLENDAS SALADAS. Esta atividade será explicada posteriormente.
	13h20	Visita à biblioteca
	14h40	Atividade da ficha
	15h	Conversa com a turma sobre a importância da leitura e do cuidado com os livros.
	16h10	Preenchimento do calendário
23/04/2014 Quarta feira	16h30	Trabalho com o poema sobre o “descobrimento” do Brasil.
	13h15	Leitura de história: a aluna Raíssa leu a história que havia escolhido na biblioteca ontem com a ajuda da professora.
	13h40	Atividade de alfabetização: avaliação diagnóstica. Escrita do nome, identificação de letras, vogais, número de letras, primeira e última letra, escrita espontânea.
	16h10	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	16h30	Atividade de alfabetização: continuação da atividade com a parlenda SALADA. Os alunos deveriam organizar as frases fora de ordem.
28/04/2014 Segunda feira	13h20	Leitura de história: o aluno Vicente leu a história que havia escolhido na biblioteca dia 22 de abril com a ajuda da professora.
	13h35	Atividade de alfabetização: continuação da atividade com a parlenda SALADA. Os alunos deveriam preencher as palavras que estavam em branco.
	14h	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	14h25	Atividade de alfabetização: Os alunos deveriam identificar e registrar a quantidade de letras das palavras uva, banana, maçã, laranja e pêra.
	16h15	Continuação da atividade anterior, sendo a mesma relacionada com a parlenda salada.
	16h40	Atividade de matemática com o livro didático: conceitos pequeno, médio e grande.
29/04/2014 Terça feira	13h20	A professora cantou com a turma a música da centopéia.
	13h30	Leitura de história: Zoológico de papel. Autora: Tatiana Belinky.
	13h40	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	14h40	Atividade de alfabetização: trabalhou a “família do S” a partir da sílaba SA da palavra SALADA.
	16h20	Continuação da atividade anterior, trabalhando palavras com a “família do L” e com a “família do D”.
30/04/2014 Quarta feira	13h15	Cantaram as músicas BOA TARDE COLEGUINHAS, CENTOPEIA e PAPAI DO CÉU.
	13h25	Leitura de história: a aluna Paola leu a história que havia escolhido na biblioteca dia 22 de abril com a ajuda da professora. Era a história Pequena Sereia.
	13h40	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	14h10	Atividade de alfabetização: foi realizada a partir de um trabalho com o tema corpo humano, integrada com Ciências. Primeiro falou dos cuidados necessários com o corpo e depois escreveu coletivamente as palavras cabeça e pé. Entregou uma atividade em folha onde os alunos deveriam recortar e colar o nome das partes do corpo em seus respectivos lugares.
07/05/2014 Quarta feira	13h15	Cantaram a música BOA TARDE COLEGUINHAS.
	13h20	Leitura de história: Chapeuzinho vermelho.
	13h40	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	14h05	Atividade sobre o som dos animais envolvendo quantidade e os sentidos do corpo humano.
	16h15	Atividade de alfabetização: escrita de cartão para o dia das mães.

12/05/2014 Segunda feira	13h15	A professora cantou com os alunos a música das flores e da centopéia.
	13h25	Leitura de história: O reino das frutas. Fabricado pela editora Vale das Letras, é uma coleção com oito livretos que contam a história de bonecas que ensinam suas amigas sobre nutrição e saúde.
	13h40	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	14h10	Atividade de alfabetização: nome próprio, análise de sons e número de letras, vogais, consoantes e a “família do C”.
	16h20	Atividade de alfabetização: os alunos deveriam recortar os nomes e colar de acordo com os objetos correspondentes: sacco, sino, sapo, saia, suco, sofá, selo, sacola, sapato.
13/05/2014 Terça feira	13h25	Leitura de história: Descobrindo o mundo dos dinossauros.
	14h40	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
14/05/2014 Quarta feira	13h25	Cantaram a música BOA TARDE COLEGUINHA.
	13h30	Atividade de alfabetização: avaliação diagnóstica feita individualmente. Os alunos deveriam escrever em uma folha xerocada as seguintes palavras: panela, telefone, boneca, sofá e cueca. Enquanto isso estavam fazendo um trabalho de arte enfeitando o caracol com papel crepom para dar de presente para as mães.
	16h10	Ensaio para a festa das mães.
20/05/2014 Terça feira	13h12	Leitura de história: Palavrinha ou palavrão? Autores: Karin Sá Rego e Daniel Kondo. O livro fala sobre onomatopéias.
	13h30	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	14h40	Atividade de matemática sobre ordem crescente e decrescente.
	16h	Continuação da atividade anterior. Reforço do conteúdo cantando a música do foguete.
21/05/2014 Quarta feira	13h20	Preenchimento do calendário.
	13h35	Atividade da ficha. A professora aproveitou a letra B de Belo Horizonte e perguntou para os alunos palavras começadas com esta letra.
	14h	Atividade de alfabetização: partindo de um poema que falava sobre os olhos, a docente trabalhou uma atividade com as famílias silábicas do B, C, D e L.
	14h30	Atividade de matemática relacionando números e quantidades.
	16h10	Atividade de alfabetização: bingo de letras.
26/05/2014 Segunda feira	13h25	Conversa sobre a indisciplina da turma.
	13h40	Leitura de história: Fauna divertida. Coleção da Editora Saraiva falando sobre a vida de vários animais.
	14h05	Atividade de alfabetização: atividade com a palavra FULECO, mascote da copa. Enquanto isso os alunos fizeram uma avaliação diagnóstica com as palavras fita, foca, tatu, bola, boca e dado.
	16h20	Trabalho com o mapa do Brasil relacionando com a copa do mundo e com as formas geométricas.
27/05/2014 Terça feira	16h10	Atividade de alfabetização: os alunos deveriam formar a palavra FULECO utilizando a primeira letra dos seguintes objetos desenhados: faca, uva, luva, escova, casa, óculos.
29/05/2014 Quinta feira	13h20	A professora leu uma reportagem sobre Gana, país que seria estudado pela turma no projeto COPA DO MUNDO.
	13h40	Preenchimento do calendário e atividade da ficha.
	13h55	Atividade de alfabetização: atividade em folha com a escrita da palavra BRASUCA – nome da bola da copa do mundo.
	14h40	Atividade de matemática trabalhando quantidade e os sentidos.
	16h20	Atividade da horta.
03/06/2014 Terça feira	13h15	A professora recolheu os bilhetes para a excursão do dia 05 de junho e cantou a música da Arca de Noé.
	13h25	Leitura de história: O corvo que queria imitar a águia. Fabricado pela editora Todolivre.
	13h35	Atividade da ficha.

	13h45	Atividade sobre a copa do mundo trabalhando as figuras geométricas.
	14h10	Atividade de alfabetização: recortar e colar o nome de objetos relacionados à copa do mundo em seus respectivos desenhos.
	16h40	Atividade de matemática trabalhando quantidades, antecessores e sucessores.
04/06/2014 Quarta feira	13h31	Leitura de história: Peter Pan
	13h48	Atividade de alfabetização: identificação de objetos começados com a letra B.
	16h13	Continuação da atividade de alfabetização.
07/08/2014 Quinta feira	13h20	Leitura de história: Quando nasce o monstro. Autores: Sean Taylor e Nick Sharratt.
	13h45	Avaliação diagnóstica de Matemática.
	14h50	Atividade da ficha utilizando letra cursiva.
	16h10	Atividade de alfabetização: jogo de palavras e sílabas.
08/08/2014 Sexta feira	13h40	Apresentação do teatro da Branca de Neve organizado pela professora e encenado pelos alunos.
	13h55	Atividade de alfabetização: confecção do cartão do dias dos pais.
	16h10	Ensaio da festa junina.
11/08/2014 Segunda feira	13h20	Leitura de história: Zequinha, o espantalho fujão. Autora: Gerusa Rodrigues Pinto.
	13h50	Atividade da ficha.
	14h	Atividade de alfabetização: pediu para os alunos escreverem 5 coisas que havia na festa junina do jeito que sabiam.
	16h	Reapresentação de duas danças da festa junina.

FONTE: Elaboração do autor

Com relação às atividades consideradas para análises, dos 29 dias de observação, a que mais se destacou foi a leitura de histórias, que ocorreu 22 vezes. Logo após veio a atividade com a ficha, que ocorreu em 20 dias observados. A outra atividade, preenchimento do calendário, ocorreu em 19 dias. Com relação às atividades de alfabetização, levando-se em consideração que o foco seria a sistematização do sistema alfabético de escrita, ocorreram 30 vezes durante os dias observados. Destaca-se que em determinados dias não houve esse tipo de atividade e em outros ela ocorreu uma vez apenas e, em alguns dias, até duas vezes¹⁴.

Durante todos os dias de observação em campo, foi regular a prática da professora de dialogar com as crianças a partir da mediação do texto escrito, incluindo o próprio enunciado da atividade. Isto evidenciou como ela conduzia esse processo em sala de aula e envolvia as crianças nas atividades. Antes de os alunos resolverem as questões propostas, a docente realizava interações orais levando-os a refletir sobre o sistema de escrita, levantando hipóteses com relação ao uso de letras, sílabas e posição das palavras no texto.

¹⁴ As aulas de Educação Física acontecem toda segunda feira, de 14h40 às 15h30 e terça feira, de 13h50 às 14h40. Elas são ministradas por uma professora especializada e não foram elencadas na tabela.

Nestes momentos, os alunos ficavam sentados em fileiras e ela em pé na frente da turma. Essa forma de organização da sala permitia à professora exercer um controle maior da turma e conduzir suas falas de modo que a interação com outros colegas não tirasse a concentração dos alunos. Seguindo os combinados¹⁵ feitos com as crianças, ela conduzia as falas apenas quando estavam totalmente em silêncio. A partir do momento em que alguém a interrompia, ela parava de falar e chamava a atenção. Todos os alunos que queriam falar algo tinham que levantar o dedo. Quando as crianças falavam sem cumprir essa regra ela dizia o seguinte: *“Eu não escuto menino que não levanta a mão. Eu só tenho crianças educadas. Meninos educados levantam a mão para falar.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 15 abr. 2014).

Uma das orientações da Matriz Curricular é que o professor alfabetizador, a partir do eixo ORALIDADE, leve os alunos a participar em sala de aula e ouvir com atenção e compreensão. Estes momentos da aula em que ela fazia um trabalho com a oralidade mediado pelo texto escrito antes da atividade escrita, me fizeram perceber a preocupação da professora em, primeiro, envolver os alunos na aula, fazendo-os participar, levantar hipóteses e se fazerem compreender a partir de suas falas. Uma segunda preocupação da docente era fazer com que as crianças compreendessem o contexto da atividade primeiro antes de partirem para a escrita. Isto foi recorrente em todas as atividades de alfabetização elencadas nesta tabela. Como as crianças, em sua grande parte, ainda não estavam alfabetizadas, ela era rigorosa com relação às explicações dos comandos, o que facilitava seu atendimento individualizado. Portanto, segundo as orientações da SEE/MG, é importante que o contexto escolar crie situações onde a criança possa falar, escutar, e desenvolva habilidades de se comunicar cada vez melhor, além de utilizar linguagens adequadas para cada contexto específico. O pressuposto é que, sendo um espaço público de uma instituição pública, a sala de aula teria um modo específico de se organizar para cumprir as expectativas que lhe são atribuídas pela sociedade. Portanto, o professor é orientado a criar situações onde os educandos possam interagir verbalmente a partir das regras de convivência nos diferentes ambientes e instituições. Esta foi uma prática constante nas atividades de alfabetização desenvolvidas pela professora colaboradora desta pesquisa.

¹⁵ Quando a docente está conduzindo uma interação discursiva, ela combina com as crianças que, quando quiserem falar, devem levantar o dedo. Ela só dá voz às crianças quando estão todos em silêncio. Apenas os que levantarem o dedo podem falar.

No Ciclo Inicial de Alfabetização os alunos, sentindo-se confortáveis para participar e sendo convidados e orientados à participação, pelo professor, devem aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a ser entendidos, respeitando os colegas e o professor, sendo respeitados por eles. Além do jogo de pergunta e resposta e da discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, outras situações devem ser implementadas para incentivar a participação oral dos alunos: organização da rotina diária, produção coletiva de textos, decisões coletivas sobre assuntos de interesse comum, planejamento coletivo de festas, torneios esportivos e outros eventos. (SEE/MG, 2004, p. 58).

Além disto, em todas as atividades mencionadas na tabela 3, a professora trabalhou com os alunos a prática do ouvir. Ou seja, não é apenas a fala que tem que ser desenvolvida, mas a escuta proporciona a participação do cidadão na sociedade. Desta maneira, é necessário que o discente acompanhe a aula compreendendo o que o professor e os colegas falam.

2.4.1 A leitura de histórias

A atividade de leitura de histórias ocorreu 22 vezes durante os 29 dias de observação da sala de aula de março a agosto de 2014. Assumindo não preparar todas as histórias com antecedência, a professora dizia que, às vezes, descobria os acontecimentos junto com as crianças. Primeiro explorava a capa do livro. Trabalhava o título, nome do autor, levantamento de hipóteses sobre a história a partir do desenho da capa etc. Depois lia a história, fazendo pausas protocoladas. Algumas vezes, ela perguntava o que os alunos achavam que iria acontecer e, em outras, ela pedia que eles antecipassem os acontecimentos a partir das ilustrações. Esta mesma prática foi evidenciada na pesquisa de Tibúrcio (2014). A professora do 1º ano do ensino fundamental colaboradora de sua pesquisa tinha o costume de explorar com os alunos os elementos presentes na capa, imagens do livro, nome da editora etc, além de trabalhar com a compreensão da história e significado de determinadas palavras. Porém, o que diferenciava seu trabalho era o fato de utilizar as palavras do livro para realizar uma reflexão sobre os aspectos formais do sistema de escrita, o que, para ela, fazia com que a aprendizagem das crianças fosse mais significativa. Esta prática diária da professora pode ser classificada como atividade permanente (LEAL, 2007). Segundo esta autora, as

atividades permanentes ocorrem com certa regularidade e previsibilidade, objetivando oferecer novos desafios para os alunos com relação à inserção no mundo da escrita. Dentre as atividades, Leal (2007) apresenta a leitura diária feita pelo professor como exemplo para demonstrar a importância da construção de uma identidade leitora a partir de práticas para leitura de deleite.

Segundo a professora colaboradora da pesquisa por mim realizada, as histórias servem para ilustrar *“um comportamento, uma atitude no geral, questão do lixo na hora do recreio, respeito aos mais velhos, respeito aos funcionários da escola. Eu conto a história e vou conversando, conversando até chegar onde eu quero.”* (ENTREVISTA realizada em 02 abr. 2014). Nem sempre seu trabalho tinha por objetivo trabalhar o fundo moral, apesar da presença muito marcante dessa intenção. Além disso, ela acreditava que este momento ajudava a trabalhar a imaginação, organização de tempo, contar os fatos como ocorrem em uma sequência. *“Às vezes, eu converso com eles sobre o que aconteceu... então eles vão fazendo inferências, às vezes, eles pontuam uma coisa e falo: ‘será que é isso’. Então a gente vai acabar de ler pra ver se é...”* (ENTREVISTA realizada em 11 ago. 2014). A professora também relatou acreditar que quando os alunos estivessem dominando o sistema de escrita teriam mais facilidade para produzir um texto, se expor. Disse ter ouvido da professora do 2º ano (docente que recebeu sua turma de 2013) que o trabalho que ela havia feito surtiu muito efeito, pois as crianças estavam fazendo excelentes produções textuais.

Segundo Brandão e Rosa (2005), atualmente quase todos os professores alfabetizadores fazem leituras de histórias para seus alunos. Segundo as referidas autoras, a leitura de textos literários passou a fazer parte das salas de aula de alfabetização quando as cartilhas começam a ser criticadas a partir da década de 1980. *“Por meio da literatura, portanto, esperava-se aproximar a criança de usos e práticas sociais de leitura, oferecendo a elas textos mais significativos e reais, ou seja, que também circulariam no mundo fora das salas de aula.”* (BRANDÃO; ROSA, 2005, p.52).

Desde a educação infantil, estas crianças têm contatos *“com contos de fadas, lendas da cultura popular, fábulas, histórias lidas em livros escritos para crianças, contos que os (as) professores (as) ouviram em sua infância, histórias reproduzidas em livros*

didáticos.” (BRANDÃO; ROSA, 2005, p.45). A leitura de histórias com frequência é associada a um grande número de benefícios para as classes de alfabetização. Dentre eles, as autoras chamam a atenção para o fato de que, ao ouvir textos interessantes e significativos e que sejam ligados às vivências infantis, as crianças podem sentir-se estimuladas a querer ler sem ter que depender de um adulto mais experiente.

Em outras palavras, tanto a leitura diária de boas histórias, contos de fada, fábulas, poemas, quanto o diálogo que se estabelece entre o(a) professor(a) que encaminha a leitura e o seu grupo de crianças são, a nosso ver, elementos fundamentais para que essas se apropriem de estratégias de compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas quando elas estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p.54)

Porém, as autoras chamam a atenção para alguns aspectos relacionados a estas práticas nas turmas de alfabetização: o que se lê para estas crianças, para que se lê, o que elas aprendem com a leitura de textos literários, como conduzir a leitura e como trabalhar com literatura sem reduzir estes textos a ensinamentos morais ou utilizá-los como pretexto para exercícios de alfabetização. Nesta perspectiva, segundo Leal (2007), “as atividades de leitura diária pelo professor podem propiciar, acima de tudo, ampliação do grau de letramento dos alunos, desenvolvimento do gosto literário e curiosidade para os diferentes suportes textuais”. (LEAL, 2007, p.91).

Segundo Paulino (2004), mesmo que o letramento não se refira necessariamente a práticas escolares, sua pedagogização “torna-se inevitável para proceder ao desenvolvimento sistemático e organizado das habilidades e hábitos próprios de cidadãos letrados.” (PAULINO, 2004, p.68). Ainda segundo esta autora,

Os usos ampliados da aprendizagem de codificação e decodificação da língua escrita em práticas de leitura e escrita no cotidiano de sujeitos sociais, tanto dentro quanto fora da vida escolar, em processos concretos de comunicação é o que, em sentido estrito, podemos denominar letramento (PAULINO, 2010, p. 404).

Ainda segundo a autora, muitos pesquisadores consideram a diversidade interna nos usos da língua escrita, o que envolve complexos tipos discursivos e gêneros textuais, com diferentes objetivos, situações e procedimentos de leitura e escrita. Esta diversidade poderia nos ajudar a distinguir, por exemplo, o letramento literário dos outros tipos de letramento. Nesta perspectiva, o letramento literário refere-se a práticas

de leitura sem finalidades pragmáticas. Há nestas práticas o trabalho com gêneros diferenciados, como, por exemplo, poemas, contos, crônicas ou romances e realizadas por escolhas mais personalizadas. Paulino (2010) ainda destaca que a leitura literária, enquanto experiência estética, tem sido cada vez mais valorizada, neste contexto de capitalismo e mercantilização, como forma de re-humanizar as relações enrijecidas pelo sistema. Porém, ressalta que o letramento literário exige “o contato freqüente e adequado com obras literárias, abordadas literariamente, num nível muitas vezes sofisticado, no sentido amplo e complexo, de letramento, que nem sempre a escolarização garante.” (PAULINO, 2010, p.408). A autora acrescenta ainda que, mesmo com essas limitações, é evidente a importância do contexto escolar para o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos necessárias à inserção do indivíduos nas diversas práticas sociais de leitura. Para a autora, o letramento literário é uma “apropriação pessoal e consciente de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora muitas vezes passem por ela. (PAULINO, 2010, p.407).

A docente também utilizava a hora da leitura de histórias para trabalhar valores e temas do cotidiano. Ela refletia com os alunos algumas questões apresentadas pelos autores dos livros e conduzia o diálogo até chegar ao seu objetivo, que seria trabalhar comportamentos, fatos cotidianos etc. Esse era um momento da aula em que havia uma concentração e participação efetivas por parte dos alunos. Sempre que tinha oportunidade, a professora fazia relações entre a história trabalhada e situações ocorridas em sala de aula. Também realiza essas articulação, aproveitando para trabalhar questões comportamentais e de socialização. Uma das histórias lidas foi “Maria vai com as outras”, da autora Sylvia Orthof e publicado pela editora Ática. Coincidentemente eu estava com o livro em minha pasta. Não tive a intenção de sugerir a leitura, porém, ela o achou muito interessante e resolveu ler para seus alunos mesmo sem ter preparado a atividade.

PROFESSORA: O Leandro me mostrou esta história e eu também não conheço. O título é MARIA VAI COM AS OUTRAS. Alguém sabe me falar o que é isso?

RENATA: é quando uma pessoa está em um lugar e a outra pessoa segue aquela pessoa.

BEATRIZ: Quando uma Maria é amiga da outra Maria.

CAMILA: Que elas são amigas.

LAURO: Eu acho que a Maria mora na casa dela.

FLÁVIA: Quando alguém vai viajar.

CÍNTIA: quando alguém vai comprar um negócio alguém vai e segue ela.

PROFESSORA: vocês juntos comigo vamos descobrir se alguém teve uma ideia parecida, se alguém acertou, ou se Maria vai com as outras é uma coisa que ninguém falou.

A professora fez a leitura da história.

RENATA: eu acertei né, professora? (a aluna deduziu isso logo após a professora ler a primeira página da história)

PROFESSORA: ela resolveu não seguir mais as outras ovelhas! Mas eu quero perguntar: tem alguém aqui na nossa sala que está parecendo a Maria lá da historinha?

Os alunos foram apontando colegas...

PROFESSORA: sem apontar pro coleguinha. Imagina um colega correndo na sala... quando eu vejo tem um tanto correndo... quando a criança imita essas coisas feias parece com a Maria... mas tem coleguinhas que ficam querendo imitar as coisas feias... quando eu vejo alguém fazendo coisas feias, eu tenho que procurar um adulto e falar e não repetir...

Após a leitura da história ela deu sequência à sua aula trabalhando o calendário, não realizando nenhum registro como ela costuma fazer.

(DIÁRIO DE CAMPO, 02 abr. 2014)

Segundo Brandão e Leal (2005), quando o professor cria expectativas com relação aos acontecimentos da história e leva o aluno a levantar hipóteses sobre os próximos acontecimentos, está trabalhando com o desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliam consideravelmente na ampliação da capacidade leitora. “A conversa posterior sobre o texto, levando as crianças a pensar acerca do que foi narrado, ajuda a recuperar a organização sequencial da história e a elaborar as inferências necessárias para entender melhor o conto.” (BRANDÃO; LEAL, 2005, p.43). Brandão e Rosa (2005) afirmam que as perguntas de antecipação podem ser sugeridas não apenas no início da leitura, mas também ao longo da história.

Embora, por motivos óbvios, não seja aconselhável quebrar o texto a todo momento para fazer perguntas, consideramos que, às vezes, vale a pena interrompê-lo para uma ou duas questões desse tipo. Tais questões quando formuladas durante a leitura podem ajudar a criança a reunir pistas e informações que o texto forneceu até ali, permitindo a elaboração de hipóteses sobre o que virá em seguida. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p.57)

Na entrevista realizada no dia 11 de agosto de 2014, a docente relatou acreditar que a leitura de histórias contribui para os alunos saberem quem é no narrador, os autores, qual é a sequência lógica do texto.

Quando você pede eles para contar uma história eles sabem que tem um princípio, meio e fim. Meu foco agora não é a construção da escrita, mas é o início da construção, o gosto pela leitura, os diversos portadores de texto que tem. Igual outro dia uma aluna trouxe uma revistinha, que é outro tipo de texto. Teve um dia que os meninos trouxeram livro de adivinhas... então eu falei com eles que era outro tipo de texto. Tem alunos que estão com curiosidade de ler em casa... é despertar o gosto pela leitura mesmo.

Durante essa entrevista eu tinha como objetivo compreender quais seriam as contribuições desta atividade para o processo de alfabetização. Ela relatou que seu primeiro passo foi pedir para os alunos desenharem o personagem e escrever seu nome. Sua proposta seria, a partir do mês de setembro de 2014, começar a construção de frases, o que, segundo ela, faria com que as crianças prestassem mais atenção na história. *“Mas eu vou dar essa atividade para todos, mesmo para os que estão com dificuldade. Igual eu fiz o ano passado, eles vão construir frases dentro do contexto que foi contado.”* (ENTREVISTA realizada em 11 de ago. 2014). Ela acreditava que, construindo frases, as crianças teriam que ficar mais atentas ao ouvir a história, visto que estas frases deveriam ser relacionadas a ela.

Segundo Brandão e Rosa (2005), deve haver uma priorização da leitura de histórias nas turmas de alfabetização integradas com a conversa mediada pelo professor sobre o texto lido. As atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética embora possam ser agregadas esporadicamente à leitura de histórias, não deveriam ser, segundo as autoras, o foco do trabalho literário.

2.4.2 A cópia da ficha e o calendário

De forma geral, com exceções em alguns dias observados, logo após a leitura de histórias os alunos faziam a cópia da ficha no caderno, o que a caracteriza como atividade permanente (LEAL, 2007). Todos os dias em que realizava esta atividade,

impreterivelmente, a professora conversava com as crianças e escrevia no quadro os dados abaixo utilizando a letra de imprensa maiúscula:

**“BOA TARDE!
24 DE MARÇO DE 2014
BELO HORIZONTE”**

FONTE: Diário de campo

Quando trabalhava com a ficha, a professora perguntava aos alunos: “Que dia do mês é hoje? Que dia da semana? Em qual mês nós estamos mesmo? Se ontem foi dia [...] hoje então é dia [...]”. O trecho abaixo ilustrará como essa interação acontecia diariamente.

PROFESSORA: Peguem o caderno e abram no nosso calendário. Quantos dias que nós ficamos em casa sem aula? Nosso último dia de aula foi dia 21, na sexta feira. E o calendário da menininha. (forma de identificar o calendário do mês de março). Depois de sexta é que dia gente?

ALUNOS EM CORO: sábado, domingo....

PROFESSORA: sexta- feira, foi dia 21. Sábado então foi que dia?

ALUNOS EM CORO: 22

PROFESSORA: muito bem... 22... e domingo é....

ALUNOS EM CORO: 23

PROFESSORA: ótimo... 23. Esse dia nós viemos na escola? O dia em que não vamos na escola vamos colorir de que cor?

ALUNOS EM CORO: de vermelho....

PROFESSORA: de que cor vamos colorir o 22 e 23, gente?

ALUNOS EM CORO: vermelho

PROFESSORA: por quê?

ALUNOS EM CORO: porque não teve aula...

Ela foi passando de mesa em mesa para ver os alunos fazendo a atividade.

PROFESSORA: hoje é que dia gente? Se ontem foi dia 23, hoje é que dia?

ALUNOS EM CORO: 25

PROFESSORA: depois do 23 é 25?

ALUNOS EM CORO: não, é 24

PROFESSORA: como está nosso tempo hoje?

ALUNO 1: o sol está escondido...

PROFESSORA: está ensolarado hoje? Então não é amarelinho... O tempo está nublado. Quando o céu está só com nuvens, que cor é?

ALUNO 2: é azul professora...

PROFESSORA: muito bem... Então a cor é azul....

Como fazem todos os dias, os alunos escreveram a ficha no caderno. Enquanto vai escrevendo, a professora vai narrando o que escreve.

PROFESSORA: boa tarde ... que dia é hoje mesmo? Esqueci....

Algum aluno falou que era 2014. Ela fez a seguinte intervenção:

PROFESSORA: 2014 é o ano... Eu quero saber é o mês... Que dia é da semana hoje?

ALUNO 3: segunda-feira....

PROFESSORA: muito bem, segunda-feira. Como é o nome da nossa cidade?

ALUNOS EM CORO: Belo horizonte....

PROFESSORA: hoje nós não vamos escrever o nome da nossa escola... Mas eu quero que vocês me falem...

PROFESSORA: assim que acabar a ficha do quadro, é pra pegar a ficha que a mamãe caprichou em casa. Hoje vocês vão escrever o nome de vocês completo.

(DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2014)

A interação acima ilustra como a docente envolvia os alunos na atividade, fazendo com que esta cópia não fosse apenas uma atividade mecânica. Como este trabalho com a ficha era padronizado para todas as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, a professora aproveitava para explorar outras questões com os alunos: dias que antecedem e sucedem, dias da semana, dias que não tinha aula etc.

Ao trabalhar com a atividade do calendário, a docente aproveitava para trabalhar o sistema de escrita alfabética, visto que, ao escrever as palavras no quadro, ia soletrando com os alunos, fazendo-os refletir sobre a escrita das palavras utilizadas para compor o texto da ficha. Em conversas informais, relatou acreditar que essa atividade ajudava a criança a escrever da esquerda para a direita, saber qual folha ia usar etc. Acreditava ser uma forma de os alunos aprenderem que as palavras são compostas e que tem que ter os espaços em branco entre as palavras. Era uma atividade também que, segundo ela, permitia a leitura e a fala. *“Se eu estou com a mão no B tem criança que já leu BELORIZONTE.... Eles não associaram ainda a fala com a escrita, mesmo que seja visual sem saber ler corretamente. Mas eles sabem que ali está escrito BELO HORIZONTE”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2014).

Segundo Cagliari (1998), a cópia é o método mais antigo de aprendizagem da escrita e da leitura. Na antiguidade, as pessoas aprendiam a ler e a escrever fazendo cópias de textos de obras famosas. Afirmo ainda que a cópia pode ser um exercício mecânico e levar o aluno a não se alfabetizar. Porém, isso ocorre quando o professor faz cópias para reproduzir modelos e não toma cuidados especiais na sua realização, o que não parece ser o caso da professora pesquisada. Ou seja, a atividade da cópia pode ter um ponto positivo quando é feita de forma contextualizada e leva o aluno a refletir sobre o sistema de escrita alfabética, forma esta utilizada pela professora como maneira de não reproduzir atividades tradicionais. “O aprendiz que faz uma cópia precisa refletir sobre o texto escrito que ele reproduz, precisa tomar algumas decisões sobre como vai proceder para copiar e, finalmente, comparar o que fez com o original.” (CAGLIARI, 1998, p. 299). Nesta mesma perspectiva, segundo Moraes (2005), muitas vezes os alunos são levados a copiar e memorizar. Porém,

enquanto realizam esta ação, os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de um enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona (MORAIS, 2005, p.41).

Segundo o referido autor, ao desempenhar esta tarefa, os alfabetizandos tendem a entender como as letras combinam e começam a escrever de maneira muito parecida com a convencional. Esta atividade da ficha, nas aulas observadas, de forma geral era geradora do preenchimento do calendário.

As crianças pegavam o calendário colado no caderno e tinham que colorir o dia correspondente da seguinte forma: amarelo para dias ensolarados; azul para dias chuvosos; laranja para dias nublados. Os dias em que não havia aula eram coloridos de vermelho. Em todas as aulas observadas o calendário foi trabalhado dessa forma. A docente, em momento algum, simplesmente pediu que os alunos colorissem o dia correspondente sem antes trabalhar os dias da semana, dias que antecedem e sucedem e, também, as cores como forma de diferenciar os dias da semana que não tinham aula. Segundo a professora, essa atividade tinha relação com o letramento. “*Querendo ou não ali tem uma contagem de espaço, de tempo, de sequência, ali conta os meses do ano... aquilo ali é o cotidiano da gente. É a data que faz aniversário, quanto tempo que falta.*”

(DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2014). Acreditava que o calendário permitia ao aluno fazer uma leitura de mundo e estava muito relacionada com a matemática, pois se trabalhava sequência lógica e sequência dos números. *“Eles têm que ter essa percepção do ontem, do hoje. Aí eu dou o ontem, o amanhã que eles também não têm essa noção. E isso tudo eu acho que vai situando eles num todo.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2014). Segundo a docente, trabalhar com o calendário era uma forma de sistematizar as datas, o uso social deste texto, fazer com que os alunos soubessem se situar no tempo etc. *“É uma forma deles situarem e como se diz... é o que rege a gente né... o calendário”*. (ENTREVISTA realizada em 11 de ago. 2014). Este trabalho de análise do calendário também ocorria em uma das turmas de alfabetização observadas por Cabral (2008). Uma das professoras pesquisadas também explorava o calendário com os alunos, promovendo uma interação de modo a envolver as crianças, perguntando qual era o dia da semana, que dia foi ontem, que dia será amanhã etc. Almeida (2012) também destaca esta atividade do calendário nas práticas da professora do 1º ano do ensino fundamental cujas aulas ela observou. Esta atividade tinha início quando a professora registrava no quadro a saudação “Boa tarde!”. O passo seguinte era escrever o dia por extenso, conversando com os alunos sobre o dia da semana, os dias que vinham antes e depois etc. Para finalizar, os alunos copiavam tudo que a professora registrava no quadro. Uma das professoras pesquisadas por Leite (2011) também tinha essa prática de forma recorrente, explorando com os alunos a data ao retomar qual foi o dia anterior, repetia os meses que já haviam passado e, além disso, trabalhava sistematicamente os dias da semana. Estas duas pesquisas apontam uma recorrência com relação às práticas da professora da pesquisa em questão.

Portanto, estas atividades de ler histórias, cópia e calendário, embora sejam práticas extremamente escolarizadas e sejam recorrentes em muitas salas de aula, têm uma forte relação e origem no mundo letrado e na sociedade grafocêntrica.

2.4.3 Avaliações diagnósticas

Outro dado a ser destacado foi a importância que a professora dava às avaliações diagnósticas. Esta era a maneira como nomeava as atividades que lhe ofereciam suporte

para compreender como seus alunos pensavam sobre a escrita. Não havia uma regularidade na realização destas avaliações. Sempre que a docente sentia necessidade, elaborava exercícios para que as crianças pudessem escrever determinadas palavras da forma que sabiam, objetivando acompanhá-los no processo de evolução da escrita. Estas avaliações diagnósticas foram realizadas, nas primeiras aulas, de forma coletiva. Porém, percebendo que não estavam dando o resultado esperado, a docente ocupou a turma com outras atividades durante o momento deste diagnóstico e começou a atender os alunos individualmente em sua mesa.

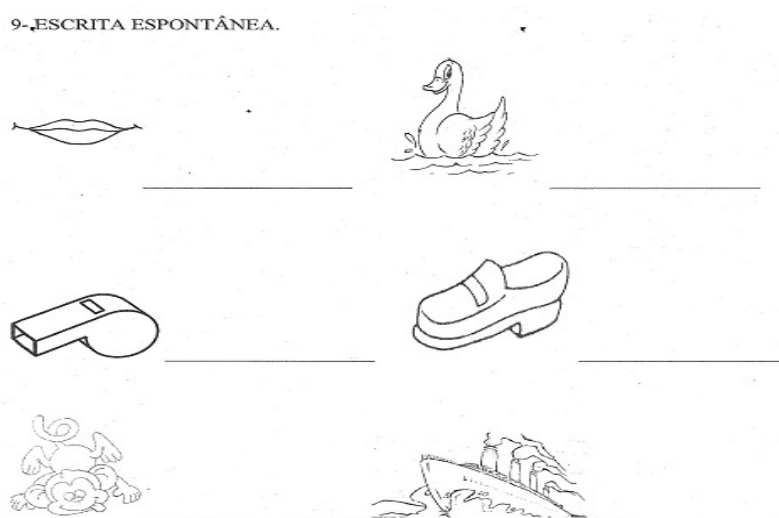
O que eu gosto muito de trabalhar é com a escrita espontânea. Querendo ou não ela explora o conhecimento que eles já adquiriram. Tem hora que eles escrevem do jeitinho deles. Igual na atividade que estou dando hoje, querendo ou não são palavras que não são habituais deles estarem escrevendo. Querendo ou não está explorando o conhecimento deles, o que já adquiriram. Já observei a evolução em muitos, mas tem alguns que a gente observa que evoluem ou então faz alguma coisa quando estamos perto. Quando nos distanciamos já fazem de forma diferente (ENTREVISTA realizada em 11 de ago. 2014).

Segundo Cagliari (1998), muitos professores utilizam os ditados para o aluno escrever o nome da figura, sendo esta também uma prática realizada pela professora durante todas as atividades diagnósticas. Porém, o que muitos professores, inclusive a professora colaboradora desta pesquisa, chamam de ditado mudo, “consiste em pedir para o aluno escrever o nome do que vê numa figura ou desenho. Na verdade essa atividade não é um ditado, mas uma forma de induzir o aluno a escrever determinada palavra.” (CAGLIARI, 1998, p. 292). Segundo este referido autor, muitas vezes os chamados “ditados” servem para controlar a disciplina, ocupar um tempo ocioso ou castigar a classe. Porém, sua finalidade real deveria ser “avaliar o desempenho dos alunos para constatar se já dominaram o que foi ensinado.” (CAGLIARI, 1998, p. 295). Ainda segundo este autor, “uma das tarefas iniciais da alfabetização pode ser esta: pedir aos alunos que tentem escrever (mesmo sem saber), copiando ou não, para sentir um pouco o que é escrever e ler.” (CAGLIARI, 1998, p. 301). Para operacionalizar este diagnóstico, a professora pedia que os alunos escrevessem do jeito que sabiam o nome de objetos apresentados nas folhas xerografadas.

No dia 02 de abril de 2014, a professora realizou a primeira avaliação diagnóstica depois que iniciei as observações. Ela entregou uma folha com vários

desenhos para que as crianças escrevessem o nome das figuras na frente. Esta atividade era a 9ª questão de um exercício aplicado neste dia para verificar o conhecimento das crianças. O enunciado era “escrita espontânea”. Dessa forma, a professora orientou aos alunos como a atividade deveria ser realizada.

Figura 1 - Atividade de Avaliação



FONTE: folha xerografada trabalhada com os alunos no dia 02 de abril de 2014.

Os nomes das figuras apresentadas não estavam dentro de um mesmo campo semântico, e a professora informou que não seguiu um critério específico para a seleção destas figuras. Ela entregou a folha e pediu que os alunos, cada um no seu tempo, escrevessem todos os nomes de acordo com seus conhecimentos. Alguns escreveram apenas a primeira letra do nome do desenho. Outros escreveram a primeira e a última. Outros perceberam que alguns desenhos estavam no alfabeto acima do quadro e copiaram o nome de lá. Como de costume, a professora leu a atividade de todas as crianças, arquivando-a para, posteriormente, comparar os resultados com as atividades seguintes que seriam dadas. Não foi perguntado aos alunos que critérios utilizaram para escreverem as palavras.

No dia 23 de abril de 2014, a docente aplicou outra atividade para acompanhar a evolução da escrita de seus alunos, porém, esta foi conduzida de forma diferente da

anterior. Ela orientou que as crianças deixassem na mesa apenas lápis e borracha. A primeira questão pedia que escrevessem o nome. Depois havia um quadro com várias letras aleatórias. Os alunos foram circulando as letras que a professora ia ditando. Depois ela ditou outras letras e pediu que as crianças escrevessem. O passo seguinte foi circular as letras da palavra JANELA. Em seguida ela utilizou a palavra “SALADA” como referência, palavra essa que já havia sido trabalhada em momentos anteriores através de uma parlenda. Primeiro as crianças tiveram que identificar quantas letras havia na palavra, para depois identificar qual era a primeira e a última. Feito isso, ela pediu que as crianças escrevessem, do jeito que sabiam, as seguintes palavras: bola, boneca, óculos, jacaré, casa e salada. E, para finalizar, havia vários conjuntos com a letra “A” escrita. Os alunos teriam que contar e registrar a quantidade de cada conjunto. Esta atividade foi elaborada pela própria professora, sendo aplicada exclusivamente em sua turma. Outra postura diferente do diagnóstico anterior foi o fato de, na escrita espontânea, ir pedindo que as crianças escrevessem as palavras, uma por vez, acompanhando seus comandos ao invés de escreverem no seu próprio tempo. Esta atividade também foi arquivada para comparação com atividades posteriores.

No dia 14 de maio foi aplicado o terceiro diagnóstico. De acordo com a professora, quando propôs esta atividade para a turma, o objetivo era fazer com que as crianças pensassem sobre o sistema de escrita alfabética e levantassem hipóteses com relação à escrita das palavras. Foi uma atividade retirada da internet e eles teriam que identificar sete palavras que estivessem desenhadas na folha e começassem com a letra B. O tema era “festa de aniversário”.

PROFESSORA: Presta atenção... eu vou entregar uma folha... primeiro eu vou entregar uma atividade aqui... depois.... vocês não vão fazer a ficha. Agora eu vou entregar a folha e vocês vão começar a fazer a atividade da folha que eu vou explicar. Depois eu vou escrever ali no quadro a ficha, para quem terminar de fazer a atividade que eu vou dar primeiro. Olha só... crianças educadas sabem ouvir, obedecem... olha só... nós vamos estar observando essa cena aí. Vamos lá... que nós podemos fazer leitura de uma cena também e saber o que está acontecendo. A gente não precisa só fazer leitura de livro, com letrinhas. A gente pode ver uma cena e saber o que está acontecendo. Vocês acham que é o quê?

ALUNOS EM CORO: É uma festa de aniversário!

PROFESSORA: Quantos aninhos essa criança aí está fazendo?

ALUNOS EM CORO: 7 !

PROFESSORA: Uai, mas como vocês sabem?

ALUNO 1: Contando as velas do bolo.

PROFESSORA: quantas crianças convidadas nessa festa?

Os alunos foram levantando a mão e falando suas hipóteses.

PROFESSORA: Ah, o menino que faz aniversário é convidado também? Contar o número de convidados é diferente de contar o número de crianças. Agora nós nos temos que descobrir aí nesse desenho 7 coisas que começam com a letra B. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de junho de 2014)

Durante toda a atividade, a professora demonstrou estar preocupada em manter os alunos envolvidos na proposta. Ela os fez levantar hipóteses, deixando que as crianças fizessem do jeito delas, mas também provocou algumas reflexões e sistematizou as respostas dadas pelas crianças. Independente de estar certo ou errado, ela se preocupou em apreender o que cada aluno pensou com relação à escrita. Ela não deu respostas prontas, mas levou as crianças a pensarem e construir suas próprias hipóteses.

Este mesmo tipo de trabalho também foi observado na prática da professora do 1º ano do ensino fundamental pesquisada por Tibúrcio (2014). A docente disse utilizar mais a escrita coletiva do que a individual. Segundo ela, a escrita individual servia como avaliação diagnóstica e a utilizava para avaliar a escrita das crianças, identificando “em que ponto elas estavam”. Com relação à escrita coletiva, ela disse que aproveitava esse momento para dar ênfase ao som das letras e sílabas, o que ajudaria as crianças que ainda não dominavam as convenções do sistema de escrita alfabética e promoveria, coletivamente, uma reflexão sobre a escrita das palavras. Ela dava destaque ao valor sonoro de algumas letras de acordo com sua posição na palavra. Esta prática também foi constante nas aulas da professora colaboradora de minha pesquisa.

Segundo Coutinho (2005), o aluno aprenderá a escrever quanto mais oportunidades tiver para fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras. Ou seja, quanto mais praticar a escrita, mais vai aprender sobre o seu funcionamento.

A oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipóteses sobre como fazê-lo. (COUTINHO, 2005, p. 49)

Leal (2005) também aborda a importância deste tipo de atividade quando afirma ser uma excelente opção para o aluno organizar seus conhecimentos, mobilizando o que já aprendeu. Ressalta também a importância da mediação do professor ao passar pelas carteiras e observar como os alunos estão escrevendo e pensando sobre a escrita. Segundo esta autora, é importante que o professor leve os discentes individualmente a usar pistas para executar a tarefa, visto que podem superar os obstáculos e sentir o cuidado do professor para com eles.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo deste capítulo é realizar uma análise das atividades de alfabetização que, em conjunto, compõem as práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora colaboradora desta pesquisa. Foram selecionadas algumas atividades de alfabetização mais recorrentes nas aulas observadas e que, juntas, compõem estas práticas e se configuram, dentro do campo da alfabetização, como o foco escolhido. As práticas de alfabetização estão sendo analisadas a partir da tentativa de compreender as relações entre as ações da docente, os estudos sobre práticas de alfabetização e as orientações das políticas educacionais para o ciclo inicial de alfabetização. Desta maneira, as práticas foram concebidas a partir do mapeamento das atividades relacionadas ao eixo 2 da Matriz Curricular: “Apropriação do sistema de escrita”. Este eixo foi elencado a partir dos 5 eixos propostos na coleção “Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização” (SEE/MG, 2004, volume 2), que fazem parte das orientações da SEE/MG e que compõem a matriz curricular¹⁶. Os outros eixos – compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção textual e oralidade – também foram trabalhados em sala de aula, porém, não de forma tão recorrente como o eixo selecionado para esta análise.

Segundo as orientações da SEE/MG (2004), o desenvolvimento das capacidades linguísticas – ler, escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares – precisam ser ensinadas pelo professor alfabetizador, visto que não é um processo que acontece espontaneamente. De acordo com o documento, “É evidente que se pressupõe a incorporação dessas referências e se reafirma aqui a importância tanto do saber do professor, produzido no dia-a-dia da sala de aula quanto de documentos

¹⁶ Estas orientações, conforme mencionado no capítulo 1, foram elaboradas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG – que desenvolve projetos de pesquisa e ação educacional na área da alfabetização e do Letramento.

oficiais”. (SEE/MG, 2004, p.9). Nesta perspectiva, o docente deve levar os alunos a refletir as diferentes possibilidades do emprego da língua.

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que se propõe aqui o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas. (SEE/MG, 2004, p.11)

Portanto, o volume 2 da coleção “Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização” sugere que os professores valorizem o uso e funções sociais da língua e, ao mesmo tempo, trabalhem sistematicamente as dimensões específicas do sistema de escrita alfabética, envolvendo os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos, de forma que não seja apenas uma prática de transmissão de informações. Nesta perspectiva, algumas práticas têm sido recorrentes nas turmas de alfabetização. Estando em voga as discussões entre os aspectos a serem trabalhados referentes à sistematização do sistema de escrita alfabética, alguns gêneros textuais, como parlendas, textos curtos e rimados, por exemplo, têm sido muito utilizados nas salas de aula.

A partir desta perspectiva teórica relacionada à importância da sistematização do sistema de escrita alfabética pelo professor alfabetizador e das orientações referentes ao trabalho dos gêneros textuais vinculado à perspectiva do “alfabetizar letrando”, apresentarei a análise geral destas atividades escolhidas como referência do trabalho da professora colaboradora desta pesquisa, levando-se em consideração que este conjunto de atividades de alfabetização recorrentes na sala de aula compõe a sua prática. As observações realizadas nesta turma do 1º ano do ensino fundamental trouxeram como possibilidade a descrição do movimento realizado pela docente perante as políticas educacionais e também perceber como ela consegue traduzir isso na lógica da sua prática através de táticas e estratégias. Para isso, utilizarei a noção de “invenção do cotidiano” (CERTEAU, 1998).

Para conceituar o termo “práticas de alfabetização” é necessário levar em consideração que as práticas analisadas nesta sala de aula pesquisada ocorrem dentro de um contexto específico, no caso, a escola. Segundo Ferreira (2007), esta instituição é constituída por diversos atores que pensam e agem no cotidiano, sendo influenciados

por uma cultura própria repleta de significados. Portanto, “as formas de operacionalização, ou melhor, as maneiras de fazer na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única.” (FERREIRA, 2007, p. 65). Segundo a referida autora, a cultura escolar transcende o currículo, os projetos pedagógicos e as formas convencionais de organização. Desta maneira, as práticas escolares são elaboradas no cotidiano pelos próprios atores. Ou seja, o que acontece na escola não é fruto apenas de teorias elaboradas por pessoas especializadas em diferentes áreas do conhecimento e nem sempre está prescrito nos documentos oficiais. Conforme Ferreira (2007), “dentro das salas de aula das escolas, não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido ou não e o que pode ou não ser uma sala de aula.” (FERREIRA, 2007, p. 69). Nesse sentido, pensar em práticas de alfabetização requer ouvir, observar, pensar e analisar as invenções dos professores alfabetizadores quando, diante do contexto em que estão inseridos, não são puros executores das prescrições e orientações da política educacional. Ao elaborar e conduzir atividades de sistematização do sistema de escrita, os professores lidam com uma realidade específica e, a partir dela, criam formas específicas de trabalhar, muitas vezes para além do que é esperado que façam.

Desta maneira, para melhor compreender as práticas da professora colaboradora desta pesquisa, torna-se necessário levar em consideração que o cotidiano, segundo Certeau (1998), é inventado pela arte de fazer dos sujeitos que, a partir de táticas de resistência, alteram objetos e códigos e se reapropriam do espaço. Ou seja, é possível que o próprio sujeito utilize de forma diferenciada os produtos impostos por determinadas políticas (DURAN, 2007). O estudo das práticas deve levar em consideração, portanto, o que dizem os professores a respeito de suas invenções, demonstrando que as práticas não são marcadas por uniformização e conformismo, mas também estão inseridas em contextos mais amplos, como a escola e as políticas. Estas invenções e adaptações que ocorrem na escola “representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de caça não autorizada que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas.” (DURAN, 2007, p.8). Estas “invenções cotidianas” representam a forma que os professores encontram

para reorganizarem suas práticas. Nesta perspectiva, uma cultura vai sendo construída na concretude do cotidiano escolar.

Segundo Ferreira (2007), o que acontece na sala de aula não é exatamente o que está prescrito nas normas, uma vez que os discursos e práticas são transformados de acordo com o contexto no qual o professor está inserido. De acordo com a autora, cada escola se constrói a partir de dois eixos básicos: o que é feito pelo sistema educativo ao propor uma hierarquia baseada em normas e regulamentos, e o que é feito pelas relações subjetivas no dia a dia de cada escola e sala de aula.

Nesta perspectiva, por intermédio de seus sujeitos, a escola constrói no seu dia a dia “táticas” e “estratégias” que vão operacionalizar as prescrições, baseando-se no contexto em que esta instituição esta inserida. O que Certeau (1998) chama de estratégias é

o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder se torna isolável de um ambiente. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1998, p. 46).

Desta forma, entende-se que, quando as pessoas que ocupam determinados lugares de poder, elaboram normas e conceitos, estão construindo estratégias de operacionalização de determinado espaço. Estas estratégias estão explícitas nas instituições, regulamentos, currículos e políticas educacionais, por exemplo. Segundo Certeau,

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio) elaboram lugares teóricos (discursos e sistemas totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (...) as estratégias apontam para as resistências que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo (CERTEAU, 1998, p. 102).

Tomando como referência a teoria de Certeau (1998), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) destacam que os indivíduos constroem formas particulares de se relacionar com as estratégias, ou seja, criam táticas como formas de se apropriar, interpretar, mudar, reparar e até mesmo readaptar estas estratégias. Quando fazem estas

apropriações de forma singular, os sujeitos reagem de acordo com cada situação específica e se adaptam às interferências externas de cada instituição que determina normas e objetivos. Certeau (1998) define tática como:

um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias (CERTEAU, 1998, p. 46).

Sendo a estratégia aquilo que está mais objetivado, a tática é o que permite movimentar a estratégia. As táticas são criações dos indivíduos no enfrentamento das estratégias no fazer cotidiano. Tendo um lugar no fazer cotidiano, elas precisam de uma observação mais sistematizada para serem analisadas.

Ao realizar as observações em sala de aula, percebi que a professora colaboradora da pesquisa tem um jeito peculiar de trabalhar com seus alunos, muitas vezes, diferente daquilo que é exigido que ela faça. Isto ficou evidente nas atividades de alfabetização selecionadas e que serão apresentadas no próximo tópico deste capítulo. Desta forma, pude compreender a prática desta professora e percebê-la como alguém que, inserida no contexto da escola, era subordinada às orientações das políticas educacionais. Porém, criava maneiras de operacionalizar aquilo que era esperado que ela fizesse enquanto professora alfabetizadora. Portanto, uma tentativa de relacionar o que ela fazia, o contexto da escola e o que estava prescrito pelas políticas educacionais também foi objeto de análise nesta investigação das práticas de alfabetização desta docente.

3.1 Práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula

As práticas de alfabetização analisadas neste tópico foram compostas por atividades de alfabetização que, em conjunto, permitiram compreender como a professora colaboradora desta pesquisa participa da construção do cotidiano em sala de aula com seus alunos. Tal compreensão foi possível a partir do processo de análise dos dados, da construção de relatórios e das questões levantadas pelos professores durante a

qualificação. Após enumerar todas as atividades de alfabetização desenvolvidas nos 29 dias em que observei as aulas, organizei estas atividades em quatro blocos: alfabeto móvel, parlenda, leitura e escrita e atividades com jogos.

A partir das observações feitas em sala de aula percebi que, dentre os cinco eixos que a SEE/MG orienta para o trabalho com alfabetização, houve uma ênfase maior do eixo 2 – Apropriação do sistema de escrita. Esse focaliza e detalha os conhecimentos necessários para que os alunos compreendam as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético e a ortografia da língua portuguesa. Ou seja, está voltado especificamente para as atividades de alfabetização enquanto apropriação do sistema de escrita alfabética. Isso pode indicar que, a partir do contexto no qual a professora está inserida, onde é cobrada que os alunos sejam alfabetizados, ela deu uma ênfase maior para a questão da escrita. Ainda que ela fosse para o quadro e fizesse o movimento de escrever as palavras e apontá-las para os alunos, houve uma preocupação em como as crianças faziam os registros, o que permitia um controle maior com relação ao que realmente estavam aprendendo.

A análise da prática da professora pesquisada trouxe mais elementos da utilização do volume 2, da coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização” da SEE/MG, intitulado *Alfabetizando*. É importante destacar que ela disse que consulta este material algumas vezes para direcionar seu trabalho, mesmo que de forma não muito sistematizada.

Apresento, na tabela a seguir, as atividades realizadas pela professora no período observado e, a partir dessas atividades, as capacidades trabalhadas em cada uma delas. Para facilitar a leitura da tabela, seguem o eixo 2 e suas capacidades, conforme apresentado no documento da SEE/MG (2004):

EIXO 2 – Apropriação do sistema de escrita

- 1º. Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas
- 2º. Dominar convenções gráficas

- 3°. Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.
- 4°. Conhecer o alfabeto
- 5°. Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita
- 6°. Dominar relações entre grafemas e fonemas.

Tabela 2 – ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E CAPACIDADES TRABALHADAS

ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO	CAPACIDADES					
	Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	Dominar convenções gráficas	Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras	Conhecer o alfabeto	Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	Dominar relações entre grafemas e fonemas.
DATA: 24/03/2014 ATIVIDADE: alfabeto móvel DETALHAMENTO: a professora montou com os alunos o nome deles utilizando o alfabeto móvel, analisando as vogais e consoantes presentes e também a quantidade de letras.			X	X	X	X
DATA: 25/03/2014: ATIVIDADE: tabela com dados da história A cigarra e a formiga. DETALHAMENTO: a professora preencheu com os alunos uma tabela analisando as palavras cigarra, formiga, inverno e verão (palavras que estavam na história) a partir do número de vogais, consoantes, total de letras, letra inicial e letra final.				X	X	
DATA: 26/03/2014 ATIVIDADE: exercício sobre a família. DETALHAMENTO: a professora deu uma atividade em folha em que os alunos deveriam identificar o membro da família mais alto e mais baixo. Depois deveriam recortar de revistas as letras que formam a palavra FAMÍLIA. A docente voltou a discutir a questão da família a partir da história da Joaninha, que havia sido lida no início da aula. Trabalhou oralmente as sílabas que formavam a palavra família. Os alunos recortaram as letras e colaram.			X	X	X	X
DATA: 26/03/2014 ATIVIDADE: jogral com alfabeto móvel.			X	X	X	X

DETALHAMENTO: a professora escolheu 5 alunos e colou uma vogal na camisa de cada um. À medida que ia juntando estas letras ela foi mostrando para a turma qual a sílaba formada.						
DATA: 31/03/2014 ATIVIDADE: vogais da palavra família. DETALHAMENTO: atividade em folha onde os alunos deveriam identificar as vogais da palavra família.				X	X	
DATA: 31/03/2014 ATIVIDADE: alfabeto móvel DETALHAMENTO: em duplas os alunos deveriam montar o próprio nome e o nome do colega usando o alfabeto móvel.			X	X	X	X
DATA: 02/04/2014 ATIVIDADE: avaliação diagnóstica. DETALHAMENTO: os alunos deveriam escrever o nome dos desenhos que estavam na folha.			X	X	X	X
DATA: 08/04/2014: ATIVIDADE: escrita da palavra PÁSCOA DETALHAMENTO: com a intervenção da professora, os alunos escreveram coletivamente a palavra PÁSCOA e outras palavras relacionadas que foram faladas por eles.			X	X	X	X
DATA: 09/04/2014 ATIVIDADE: atividade sobre nomes e sobrenomes. DETALHAMENTO: a professora trabalhou o nome e sobrenome dos alunos tendo como ponto de partida o poema “NOME”, que estava colado no quadro. A partir desta atividade ela trabalhou o nome dos objetos da sala, colando os cartazes com os mesmos em seus respectivos lugares. A partir das sílabas da palavra JANELA ela foi trabalhando outras palavras: lua, Lia, Leo e Nilo.		X	X	X	X	X
DATA: 09/04/2014 ATIVIDADE: sistematização da escrita da palavra PÁSCOA. DETALHAMENTO: atividade em folha. A professora trabalhou a primeira letra da palavra páscoa, o número de letras, completar as letras que faltavam desta palavra.			X	X	X	X
DATA: 15/04/2014 ATIVIDADE: Parlenda Salada. DETALHAMENTO: leitura de um cartaz colado no quadro onde estava escrita a parlenda, exploração das palavras e exploração do número de letras.		X	X	X	X	X
DATA: 23/04/2014 ATIVIDADE: avaliação diagnóstica. DETALHAMENTO: escrita do nome, identificação de letras, vogais, número de letras, primeira e última letra, escrita espontânea.	X		X	X	X	X
DATA: 23/04/2014: ATIVIDADE: continuação da atividade com a parlenda SALADA. DETALHAMENTO: os alunos deveriam		X		X	X	X

organizar as frases da parlenda fora de ordem.						
DATA: 28/04/2014 ATIVIDADE: continuação da atividade com a parlenda SALADA. DETALHAMENTO: os alunos deveriam preencher as palavras que estavam em branco.		X	X	X	X	X
DATA: 28/04/2014 ATIVIDADE: sistematização do nome de algumas frutas. DETALHAMENTO: os alunos deveriam identificar e registrar a quantidade de letras das palavras uva, banana, maçã, laranja e pera.				X	X	X
DATA: 29/04/2014 ATIVIDADE: família silábica do S. DETALHAMENTO: a professora trabalhou a “família do S” a partir da sílaba SA da palavra SALADA.			X	X	X	X
DATA: 30/04/2014 ATIVIDADE: exploração de palavras relacionadas ao corpo humano. DETALHAMENTO: primeiro a professora falou dos cuidados necessários com o corpo e depois escreveu coletivamente as palavras cabeça e pé. Entregou uma atividade em folha onde os alunos deveriam recortar e colar o nome das partes do corpo em seus respectivos lugares.				X	X	X
DATA: 07/05/2014 ATIVIDADE: escrita de cartão para o dia das mães. DETALHAMENTO: os alunos ditaram frases para escrever no cartão do dia das mães. A professora registrou estas frases no quadro e as crianças escolheram a que queriam copiar.		X	X		X	X
DATA: 12/05/2014: ATIVIDADE: nome próprio e família silábica da letra C. DETALHAMENTO: a professora trabalhou o nome próprio, análise de sons e número de letras, vogais, consoantes e a “família do C”.			X	X	X	X
DATA: 12/05/2014 ATIVIDADE: palavras com a letra S. DETALHAMENTO: os alunos deveriam recortar os nomes de objetos começados com a letra S e colar de acordo com os desenhos correspondentes: saco, sino, sapo, saia, suco, sofá, selo, sacola, sapato.				X	X	X
DATA: 14/05/2014 ATIVIDADE: avaliação diagnóstica DETALHAMENTO: os alunos deveriam escrever em uma folha xerocada as seguintes palavras: panela, telefone, boneca, sofá e cueca. A professora foi chamando individualmente em sua mesa enquanto faziam um trabalho de arte enfeitando o caracol com papel crepom para dar de presente para as mães.			X	X	X	X
DATA: 21/05/2014 ATIVIDADE: famílias silábicas do B, C, D e L. DETALHAMENTO: partindo de um poema que			X	X	X	X

falava sobre os olhos, a docente trabalhou uma atividade com as famílias silábicas do B, C, D e L.						
DATA: 21/05/2014 ATIVIDADE: bingo de letras. DETALHAMENTO: a professora ditou as letras falando nomes de objetos iniciados por elas.				X	X	
DATA: 26/05/2014 ATIVIDADE: exercício de leitura e de escrita de palavras e avaliação diagnóstica. DETALHAMENTO: atividade com a palavra FULECO mascote da copa, organizando as letras fora de ordem. Enquanto isso os alunos fizeram uma avaliação diagnóstica com as palavras fita, foca, tatu, bola, boca e dado.			X	X	X	X
DATA: 27/05/2014 ATIVIDADE: exercício de leitura e de escrita. DETALHAMENTO: os alunos deveriam formar a palavra FULECO utilizando a primeira letra dos seguintes objetos desenhados: faca, uva, luva, escova, casa, óculos.			X	X	X	X
DATA: 29/05/2014 ATIVIDADE: exercício de leitura e de escrita. DETALHAMENTO: atividade em folha com a escrita da palavra BRASUCA – nome da bola da copa do mundo.			X	X	X	X
DATA: 03/06/2014 ATIVIDADE: exercício de leitura e de escrita. DETALHAMENTO: os alunos deveriam recortar e colar o nome de objetos relacionados à copa do mundo em seus respectivos desenhos.				X	X	X
DATA: 04/06/2014 ATIVIDADE: identificação de objetos começados com a letra B e alfabeto móvel. DETALHAMENTO: os alunos receberam uma folha com uma cena de aniversário. Deveriam identificar sete palavras iniciadas com a letra B e registrá-las no caderno da forma como sabiam. Logo após essas palavras foram formadas utilizando o alfabeto móvel.			X	X	X	X
DATA: 07/08/2014 ATIVIDADE: jogo de palavras e sílabas. DETALHAMENTO: a professora entregou para os alunos sílabas móveis e desenhos e uma cartela com desenhos. As crianças deveriam montar o nome destes objetos nos espaços em branco.			X	X	X	X
DATA: 08/08/2014 ATIVIDADE: escrita de cartão para o dia dos pais. DETALHAMENTO: os alunos ditaram frases para escrever no cartão do dia dos pais. A professora registrou estas frases no quadro e as crianças escolheram a que queriam copiar.		X	X	X	X	X
DATA: 11/08/2014 ATIVIDADE: escrita de palavras relacionadas a festa junina. DETALHAMENTO: a professora pediu para os			X	X	X	X

alunos escreverem 5 coisas que havia na festa junina do jeito que sabiam.						
---	--	--	--	--	--	--

FONTE: Elaboração do autor

Conforme descrito na tabela 2, ao desenvolver essas atividades, a docente trabalhou várias capacidades prescritas na Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental que orienta os professores alfabetizadores com relação ao que deveria ser trabalhado com os alunos. Para tanto, ela utilizou diversas maneiras de operacionalizar essas capacidades a partir do seu jeito particular de lidar com o processo em sala de aula.

A capacidade “Compreender as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas” foi trabalhada apenas na atividade diagnóstica aplicada no dia 23 de abril de 2014. Como o trabalho de campo teve início no final de março de 2014, neste período as crianças já haviam adquirido esta capacidade, visto que conheciam todas as letras do alfabeto e sabiam diferenciar letras, números e outras formas gráficas. A segunda capacidade, “Dominar convenções gráficas”, foi explorada em apenas seis atividades de alfabetização. Este conhecimento também já era dominado pelas crianças no período em que observei as aulas, pois já tinham compreendido a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa. Além disso, já identificavam a função de segmentação dos espaços em branco entre as palavras. As outras quatro capacidades foram muito exploradas, especialmente as três últimas, que foram trabalhadas em todas as atividades elencadas na tabela 2. Ou seja, em todas as atividades, foi recorrente a preocupação da docente em reforçar o nome das letras do alfabeto, levar os alunos a compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre grafemas e fonemas.

Foi muito marcante também a ação de registrar no quadro as conclusões para oferecer modelos a serem copiados para preenchimento das atividades, não desconsiderando, obviamente, os momentos em que a professora orientava os alunos a escreverem de “forma espontânea” as palavras, do jeito que sabiam, fazendo-os refletir sobre o sistema de escrita e desenvolver a consciência fonológica. Segundo Moraes e Leite (2005), usar as palavras para se comunicar é diferente de utilizá-las como objetos de reflexão, observando suas características como, por exemplo, “sua semelhança

sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, os “pedaços sonoros” que as compõem, independentemente de seus significados.” (MORAIS; LEITE, 2005, p.73). Quando o docente leva os alunos a refletir sobre estas palavras, é o momento em que está trabalhando, segundo os referidos autores, consciência fonológica.

Levando-se em consideração as atividades listadas na tabela 2, pode-se verificar que a professora trabalhava com diferentes unidades sem uma sequência pré-determinada: primeiro as letras, depois as sílabas e depois o texto ou vice-versa. Durante a condução de suas aulas, ela trabalhava estas três unidades do sistema de escrita de forma integrada e alfabetizava seus alunos numa perspectiva em que o contexto da sala de aula e a necessidade de alfabetizar as crianças direcionavam suas atividades e a levavam a fazer escolhas com relação ao que trabalhar e como trabalhar em sala de aula.

As atividades nomeadas como de alfabetização, voltadas para o trabalho com o sistema de escrita alfabética, foram realizadas com a utilização de exercícios xerocados, jogos, produção textual coletiva e alfabeto móvel e, sempre, mediadas pela professora. A partir destas atividades, fui percebendo que muitas capacidades propostas pela matriz curricular eram operacionalizadas pela professora que invertia o processo: primeiro ela pensava na atividade a ser desenvolvida para, depois, verificar qual(is) capacidade(s) havia(m) sido trabalhada(s). Gostaria de destacar que, segundo as orientações da SEE/MG, o trabalho com estas capacidades não deve ser realizado de maneira sequencial, mas simultaneamente. Segundo estas orientações, uma contribui para a aquisição das outras, e,

portanto, sua abordagem na sala de aula também deve ser concomitante, variando a ênfase, o grau de focalização. Não se trata de conteúdos ou “matérias” a serem “dados” um depois do outro; trata-se de capacidades interligadas, necessárias ao domínio do sistema de escrita. (SEE/MG, 2004, p. 23)

Outra questão a ser destacada é com relação às atividades dos dias 07 de maio e 08 de agosto de 2014. A professora pediu que as crianças escrevessem um cartão para o dia das mães e outro para o dia dos pais, respectivamente nestas datas. Neste trabalho

com os cartões, a professora explorou o que era um cartão e qual sua finalidade. Explorou todos os elementos textuais e possibilidades de comunicação oferecidas por este gênero, levando os alunos a compreenderem o uso da linguagem ao lidar com diferentes textos e com suas características específicas. Segundo Brandão e Leal (2005), a criança deve ser levada a explorar os diversos gêneros textuais. Ou seja, a escola deve trabalhar com textos que circulem socialmente, estimulando a exploração destes e discutindo as ideias, informações e intenções de cada um.

Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) afirmam ser importante que o professor alfabetizador trabalhe com atividades onde o aluno possa comparar as palavras quanto ao número de sílabas e letras, compreender as correspondências grafofônicas, compor e decompor as palavras, familiarizar-se com as letras etc. Em todas as atividades de alfabetização conduzidas pela professora que foram enumeradas na tabela 2, ela demonstrou essa preocupação em levar os alunos a refletir sobre o sistema de escrita alfabética, explorando, ao máximo, as palavras com relação às letras e sílabas. Oralmente, e depois com o registro escrito, a professora levava os alunos a perceberem como letras e sons se relacionavam, decompondo a palavra em unidades mínimas (as letras) e recompondo através de formação e junção de sílabas. Desta maneira, a professora levava as crianças à aquisição de certos conhecimentos que, para Brandão e Leal (2005) são fundamentais no processo de alfabetização: identificar e escrever as letras do alfabeto, aprender as sílabas, compreender que as combinações de letras geram sons específicos e que cada letra corresponde a uma unidade sonora (fonema). Albuquerque (2007) também aborda esta questão ao reiterar a importância do trabalho docente focado no ensino da palavra, levando o aluno a ficar atento com relação à pauta sonora e relacionar grafemas e fonemas.

A tabela 2 evidencia também a abordagem de Leal (2005) com relação à organização do tempo pedagógico. Mesmo havendo uma frequência maior das atividades no grande grupo, a professora também trabalhou com pequenos grupos, em duplas e com atividades individuais.

Os próximos tópicos se relacionam às seguintes práticas de alfabetização: atividades com alfabeto móvel, parlenda, atividades com exploração de letras e sons, e jogos. Será realizada uma análise mais específica de cada uma destas atividades,

demonstrando como, ao realizá-las, a professora operacionalizava alguns conteúdos propostos pela Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental a partir do eixo Apropriação do sistema de escrita.

3.1.1 Atividades com o alfabeto móvel

A atividade de alfabetização com o uso do alfabeto móvel foram realizadas em dias diferentes: 24 de março, 31 de março, 04 de junho e 07 de agosto de 2014. Na aula do dia 24 de março de 2014, os alunos foram separados em duplas para desenvolverem um dos trabalhos com o alfabeto móvel. Esta atividade tinha por objetivo sistematizar o trabalho com as sílabas formadas a partir das vogais e consoantes através do nome dos discentes, com ênfase no som das letras. É importante ressaltar que isto ocorreu no mês de março, no início do ano letivo, momento em que apenas 3 alunas estavam alfabetizadas, e, por essa razão, a professora utilizou esta atividade para iniciar um trabalho mais sistematizado com as sílabas. Destaco que cada criança, nesse dia, recebeu um envelope com seu nome contendo todo o alfabeto com letras repetidas. O primeiro comando foi que cada um montasse o nome utilizando as letras contidas no envelope. Eles deveriam identificar quais eram essas letras e realizar a atividade, porém, como já havia o modelo no lado externo do envelope, as crianças não tiveram muitas dificuldades para a realização da tarefa. Depois que cumpriram este comando, a docente levou os alunos a identificar as vogais e consoantes formadas nos nomes. Para que esse objetivo fosse alcançado, ela optou por trabalhar utilizando, como ponto de partida, a presença destas letras nestas palavras.

PROFESSORA: quais são as vogais?

ALUNOS EM CORO: A, E, I, O, U.

PROFESSORA: as outras letrinhas são o que mesmo?

ALUNOS EM CORO: são as consoantes.

PROFESSORA: O nome de todo mundo aqui tem só vogal ou só consoante ou tem os dois?

LUCIANO: tem só consoante...

A professora mostrou a letra “I” e levou o aluno a identificar que havia vogal no nome dele.

PROFESSORA: tem alguém aqui que só tem vogal?

ALUNOS EM CORO: não!!!!

(DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar.2014).

Diante da resposta do aluno, ao invés de apenas responder negativamente, a professora realizou uma intervenção: foi para o quadro, escreveu o nome dele e fez com que refletisse sobre as letras que formavam seu nome, ajudando-o a perceber quais eram as vogais, fazendo com que desconstruísse sua hipótese inicial. Ao perguntar para a turma se os nomes eram formados apenas por vogais, ela parecia ter como objetivo fazer as crianças compreenderem que para formar os nomes – palavras próximas do contexto dos alunos que ela estava utilizando para que compreendessem o processo de formação das sílabas – era preciso formar sílabas em que precisavam combinar vogais e consoantes.

Após trabalhar sistematicamente a identificação de vogais e consoantes e seus usos na escrita de palavras, a professora entregou para as crianças várias tampinhas. Seu objetivo era que os alunos identificassem quais as vogais do seu nome e a quantidade, colocando as tampinhas em cima das vogais. Após fazerem esta identificação, ela solicitou a identificação das consoantes, perguntando às crianças quais e quantas letras tinham sobrado. Para estas letras, ela pediu que colocassem palitos de picolé. Feito isto, começou a trabalhar com os alunos as quantidades, no sentido de identificarem se o nome deles tinha mais vogais ou mais consoantes. Como não tinha o costume de dar respostas prontas, voltou a questão para a turma, levando as crianças a refletirem sobre o problema levantado por ela. *“Todo mundo vai olhar se no nome tem mais vogais ou se tem mais consoantes. Tem mais tampinhas ou mais palitinhos no seu nome? Eu vou perguntar ...”* (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de mar. 2014). Ela foi passando em todas as mesas e perguntando individualmente qual era a resposta para esta pergunta. Ter utilizado palitos e tampinhas para que os alunos, através de uma atividade concreta, pudessem diferenciar quais eram as vogais e consoantes de seus nomes, foi um diferencial nesta atividade. Como isso precisava ser ensinado para a turma, de um jeito próprio ela levou os alunos a refletir, com materiais concretos, esta especificidade do sistema de escrita. Para além desta orientação de ensinar o alfabeto, ela também levou

os alunos a refletir sobre a quantidade de letras em cada nome, trabalhando, desta forma, os conceitos de maior e menor.

Dando sequência à atividade, a docente trabalhou a quantidade de letras em cada nome para que as crianças identificassem quais tinham mais letras e quais tinham menos letras. Pediu que todos que tivessem cinco letras no nome levantassem a mão. Logo após, escreveu seu próprio nome no quadro. Contou com os alunos o número de vogais e consoantes e o total de letras. Pediu que quem tivesse seis letras no nome como o dela levantasse a mão. E assim foi fazendo até que todos os alunos identificassem qual era o maior e o menor nome da sala a partir da quantidade de letras.

Dando sequência ao trabalho com o alfabeto móvel, no dia 31 de março de 2014 a professora conduziu a atividade de maneira muito parecida com o dia 24 de março de 2014, partindo do nome dos alunos para trabalhar as junções de vogais e consoantes. Porém, aumentou a complexidade com relação à tarefa exigida no sentido de pedir que montassem, além do seu nome, o nome do colega que fosse sua dupla.

O nome de vocês já está aqui... eu sei que todos já estão sabendo as letrinhas do nome. Dentro do envelope tem as letrinhas dos nomes de vocês. Primeiro cada um vai montar o seu nome. Quando os dois já tiverem montado o nome cada um fala com o colega todas as letrinhas que tem no próprio nome. Depois ambos vão guardar as letras. Depois vão trocar e cada um monta o nome do colega. (DIÁRIO DE CAMPO, 31 mar. 2014).

Alguns alunos identificaram todas as letras do seu nome e também dos colegas. Outros reconheceram as vogais e tiveram dificuldade com algumas consoantes. Esta estratégia foi utilizada pela professora no sentido de trabalhar com as crianças o reconhecimento das letras do alfabeto. Para ajudar os alunos diante das dificuldades apresentadas, a professora atendeu as duplas em suas carteiras, conferindo se os nomes foram montados corretamente. Porém, sem dar respostas prontas, levou cada criança que apresentava dificuldades a refletir se havia utilizado as letras corretas e quais deveriam ser substituídas.

No dia 04 de junho de 2014, a professora voltou a trabalhar com o alfabeto móvel. Destaco que não era sua intenção inicial, porém, a partir da leitura do contexto, utilizou esse recurso para cumprir o objetivo inicial da atividade proposta. O ponto de partida foi uma atividade xerocada onde havia uma cena: uma festa de aniversário.

Primeiro ela contextualizou a cena apresentada na atividade, demonstrando que, naquela situação específica, o número de pessoas era diferente do número de convidados, visto que o aniversariante não entraria nesse segundo grupo. Inicialmente, a atividade apresentava como objetivo o trabalho com palavras iniciadas com a letra B, porém, a docente trabalhou alguns conceitos matemáticos que não estavam incluídos no enunciado. Dessa maneira, ela levou as crianças a analisarem que o contexto no qual o texto estava inserido, ou seja, uma festa de aniversário permitiu diferentes leituras e interpretações da cena.

Como a turma estava muito desorganizada e a professora agitada por não ter conseguido atingir os objetivos almejados por ela durante a atividade, ela teve um *insight*. Pediu que pegassem o alfabeto móvel. Os alunos foram separados em dupla para a realização da atividade. Não houve um critério de escolha das. Ela foi separando os alunos aleatoriamente, ou por sentarem perto um do outro, ou por terem trazido o alfabeto móvel. “*Eu coloquei vocês juntos porque nem todos os coleguinhas trouxeram o alfabeto móvel.*” (DIÁRIO DE CAMPO, 04 Jun. 2014). Dessa forma, o objetivo do trabalho em dupla não era, inicialmente, a interação e troca de conhecimentos. É importante retomar que em praticamente todas as atividades realizadas em sala durante o trabalho de campo observei que os alunos ficaram sentados individualmente em suas carteiras.

Ela foi andando na sala para conferir a organização do material a ser utilizado nas mesas.

Olha aqui... tem criança que não trouxe o material e está conversando... eu disse que é pra trazer o material. Usando ou não tem que ficar dentro da mochila. Eu sei que tem alguns alunos que não trouxeram... por isso coloquei vocês em dupla. Coloquem as pecinhas viradas para cima. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 jun. .2014).

Tendo percebido a dificuldade das crianças durante a realização da atividade, a professora intuiu que, conversando entre si, as duplas poderiam ter mais facilidade em resolver o desafio proposto.

Eu estou percebendo que tem crianças com preguiça de por a cabecinha pra pensar. Então vamos fazer isso juntos. Vocês vão conversar, pensar e escrever aí. Nós vamos escrever primeiro a palavrinha BALA... é para

conversar com o coleguinha e pensar juntos. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 jun. .2014)

Os alunos discutiram em dupla e formaram a palavra pedida. Não tiveram dificuldade, mas ficaram ociosos por terem realizado a tarefa com certa rapidez. A professora fez a mesma coisa com as palavras bolo, boné, boneca e bola. Porém, à medida que as crianças iam formando as palavras, a docente ia para o quadro e fazia os registros para conferirem se tinham organizado as letras corretamente. Esses registros foram acompanhados de comandos orais onde, junto com a turma, ia pedindo que soletrassem essas palavras sempre identificando os sons correspondentes. Como as palavras “balão” e “brigadeiro” tinham sílabas que trariam um desafio maior para as crianças, foram trabalhadas por último.

PROFESSORA: Agora um desafio... vocês vão escrever pra mim a palavrinha balão. Pra fazer o ão vocês não vão ter o til. Mas dá para fazer aí. vamos lá.. como eu faço BA ?

ALUNO 1: O B com o A.

PROFESSORA: Se é balão, como eu faço o LÃO?]

ALUNOS: O L, o A e o O.

PROFESSORA: Agora gente, é a última palavrinha que nós vamos escrever... que é o docinho aí... é o brigadeiro. Como eu faço o BRI? BRI?

ALUNO 2: É o B com o I.

PROFESSORA: B com I forma BRI gente?

ALUNOS EM CORO: Não!!!

PROFESSORA: Se o R está no cantinho dele e convidaram ele... ele não gosta de ficar nas beiradinhas... quando convidam ele, ele pula no meio... então, agora vocês vão escrever aí... BRI – GA – DEI – RO. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 jun. .2014).

Desta forma, a professora levou seus alunos a refletirem sobre as letras corretas para formar as palavras. Em primeiro lugar, ela demonstrou continuar ouvindo os alunos, levando-os a refletir sobre as escolhas adequadas para a formação das palavras. Em segundo lugar, ela reforçou muito a questão da oralidade mediada pelo enunciado das questões quando, ao repetir as sílabas, levava seus alunos a perceber qual era a letra correspondente àquele som.

Cumprindo o comando da professora, as crianças foram escrever a palavra brigadeiro utilizando o alfabeto móvel. Foi a palavra que tiveram mais dificuldade para formar, principalmente a sílaba GA. Retomando sua fala depois que alguns alunos não conseguiram montar a palavra, a professora utilizou a estratégia descrita abaixo.

Vamos lá... 1, 2, 3... deixe-me ver pra quem eu vou falar o três. Vamos fazer... (psiu)... essa palavrinha... (psiu)... brigadeiro... os alunos educados. Vamos aqui comigo... me ajuda a pensar aqui... gente, mas que... vamos lá... como eu faço o BRI? GA? Eu estava mostrando para as meninas... olha ali na palavrinha gato... ga-to... olha aqui como eu faço o GA... (DIÁRIO DE CAMPO, 04 jun. .2014).

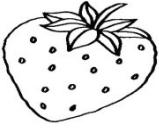
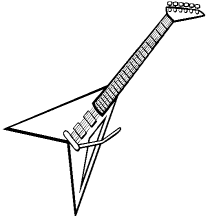
A palavra “gato” estava escrita no alfabeto da sala embaixo da letra G. Alguns alunos mais atentos foram soletrando as sílabas e a professora foi registrando no quadro. Depois que terminou de escrever a palavra “brigadeiro”, a professora retomou as sete palavras com os alunos. Foi lendo oralmente e coletivamente todas elas. É importante observar que as cinco primeiras palavras foram lidas com mais facilidade. Porém, quando ela apontou a palavra BALÃO, muitos alunos leram BRIGADEIRO. Mas depois que ela perguntou novamente se realmente estava escrito BRIGADEIRO eles perceberam que tinham trocado a palavra. Desta forma, além de trabalhar as letras do alfabeto, a professora conseguiu trabalhar outras capacidades mencionadas na Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental, como dominar as convenções gráficas, reconhecer as sílabas como unidades fonológicas, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre grafemas e fonemas.

Tendo como objetivo inicial trabalhar a escrita de palavras começadas com B a partir de uma cena, a docente criou uma forma de se adaptar a uma demanda da turma, visto que não estavam conseguindo realizar a atividade proposta apenas com o registro no caderno. Desta forma, utilizou o alfabeto móvel para fazê-los refletir sobre as letras que deveriam ser usadas nas palavras. Além disso, foi para o quadro e registrou todas as sete palavras para que as crianças comparassem o que tinham feito com a escrita convencional e, desta forma, conseguisse cumprir a tarefa de alfabetizar os alunos.

Na aula do dia 07 de agosto de 2014, a professora realizou mais uma atividade com o alfabeto móvel, porém, ampliando o grau de dificuldade, visto que foi uma atividade que ocorreu no segundo semestre. Ela trabalhou um jogo com os alunos no

qual eles deveriam, através de sílabas móveis, formar palavras a partir dos desenhos correspondentes.

Figura 2 – Atividade com alfabeto móvel

A	BA	CA	XI	MO	RAN	GO
QUI	A	BO	GUI	TAR	RA	

FONTE: Diário de campo do pesquisador

Os alunos foram separados em duplas e cada uma recebeu as sílabas recortadas e misturadas. Elas deveriam organizá-las preenchendo os espaços em branco nos quadrinhos ao lado dos desenhos. No primeiro momento, esta atividade foi realizada

oralmente, no sentido de identificação dos sons das sílabas, para depois ser concretizada com a manipulação das sílabas para a formação das palavras.

Segundo Morais e Leite (2005), este tipo de atividade leva a criança a viver a descoberta da relação entre o que se fala e o que se escreve. Segundo estes autores, ao montar e desmontar palavras,

os aprendizes vivem de forma ainda mais explícita uma série de propriedades do sistema alfabético: a identidade das letras, sua ordem, as combinações e posições que podem assumir, a quantidade de letras das palavras, entre outras (MORAIS; LEITE, 2005, p.85).

Em todas estas atividades com alfabeto móvel, conforme descrito na tabela 3, foram trabalhadas diversas capacidades do eixo 2 da Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental. Em primeiro lugar, uma das sugestões dadas aos professores alfabetizadores, segundo as orientações da SEE/MG, seria desenvolver atividades que se baseiam na decomposição e composição silábica de palavras, na fala e na escrita. “Separar em sílabas palavras faladas e observar de que maneira essa separação se configura na escrita ajuda os alunos na identificação e percepção da representação gráfica dos fonemas.” (SEE/MG, 2004, p. 33).

Outra capacidade desenvolvida nesta atividade – conhecer o alfabeto – traz como orientação que o alfabeto deve estar disponível na sala de aula para que os alunos possam consultar sempre que necessário, pois, segundo o documento:

Isso permite uma visão do conjunto, que facilita a compreensão do todo e a distinção de cada unidade, além de dar condição aos alunos de ampliarem sua compreensão da cultura escrita, familiarizando-se com um conhecimento de grande utilidade social, visto que muitos dos nossos escritos se organizam pela ordem alfabética. É importante que todas as letras estejam visíveis na sala de aula, para que os alunos, sempre que for necessário, tenham um modelo para consultar. Esse é mais um exemplo de como trabalhar simultaneamente na direção da alfabetização e do letramento. (SEE/MG, 2004, p. 27).

Portanto, segundo as orientações da SEE/MG é fundamental que o aluno saiba quais letras deve usar e qual ordem deve ser seguida para escrever as palavras. Durante as atividades com alfabeto móvel a professora sempre destacava quais eram as letras, a

ordem que deveriam ser organizadas, destacava as diferenças entre os fonemas quando as vogais eram substituídas por outras, dentre outras questões.

Outra questão apontada com relação a esta capacidade seria o fato de que “alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de fôrma maiúsculas nos primeiros momentos da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras” (SEE/MG, 2004, p. 29). A defesa desta ideia se deve ao fato de que este tipo de escrita possui tipos uniformes e regulares de letras, o que permite ao aluno reconhecê-las melhor, pelo menos no momento inicial da alfabetização. Durante todo o primeiro semestre e também nas atividades com alfabeto móvel, a docente utilizou apenas a letra de imprensa maiúscula. Mesmo tendo na sala o alfabeto com todos os tipos de letra, inclusive cursiva, ela não trabalhou sistematicamente estas variações.

Uma das orientações da Matriz (SEE/MG, 2004) é que o professor perceba o momento adequado para apresentar sistematicamente aos seus alunos as letras minúsculas e as cursivas. Porém, é uma exigência da escola que todas as turmas do 1º ano escrevam com a letra cursiva a partir da primeira semana de agosto, independente de terem dominado as convenções do sistema de escrita e apresentarem ou não dificuldades com relação ao processo de alfabetização como um todo. Mesmo não concordando essa orientação, por estar inserida no sistema que possui certas determinações, a docente se adaptou ao processo e iniciou este trabalho na primeira semana de agosto.

A dificuldade que, às vezes, eu acho é que tem coisas que eu gostaria de começar posteriormente, mas não posso. Por exemplo, a letra cursiva. Por mim agora eu não começaria com ela porque acho que se eles se apropriarem da leitura e da escrita eu ganho mais do que estar trabalhando com essa letra cursiva. Mas ao mesmo tempo não posso encaminhar os meninos pro segundo ano sem saber a letra cursiva. Todas as outras turmas já estão trabalhando a letra cursiva desde abril, maio... e eu agora tenho que começar. Os pais cobram, a escola cobra e tem que começar, não tem jeito (ENTREVISTA realizada em 11 ago.2014).

Para cumprir as determinações, a professora passou a trabalhar sistematicamente com a letra cursiva em agosto de 2014. Para tal, utilizou a cópia da ficha como estratégia para treinar este tipo de escrita com seus alunos. Além disso, a partir daquele

mês, passou a utilizar este tipo de escrita em todas as atividades e na escrita feita no quadro.

| 3.1.2 Atividades com a parlenda

O trabalho desenvolvido com parlenda se trata de uma sequência didática organizada para ser desenvolvida em 4 dias: 15, 23, 28 e 29 de abril de 2014. Diversas vezes durante as entrevistas e em falas informais, a professora relatou que a parlenda, segundo ela, é um texto que ajuda no processo de alfabetização da criança pelo fato de ser divertido e apresentar rimas. Ela relatou em entrevista, realizada no dia 11 de agosto de 2014, que acreditava que as crianças, a partir da repetição, iriam organizar as frases, visualizar as palavras e memorizar, fazendo associações entre a escrita e o som. Ao dizer que ela não queria trabalhar de forma descontextualizada, a professora fez a opção de trabalhar com a parlenda, da mesma maneira que poderia ter trabalhado de outras formas para que as capacidades da Matriz (SEE/MG, 2004) fossem adquiridas pelos alunos. Com relação ao processo inicial de alfabetização, ela afirmou ter trabalhado com parlendas para “retirar as palavras”. Disse estar trabalhando o que eram vogais e consoantes e, posteriormente, iniciaria os encontros vocálicos. Como até a data destas atividades alguns alunos conheciam todo o alfabeto e outros não, acreditava não ser necessário que soubessem todas as letras para sistematizar o trabalho com sílabas e palavras.

Ainda nesta perspectiva, afirmou que a parlenda possibilitava ao aluno fazer a leitura de outras palavras ao memorizar os sons. A parlenda seria, segundo ela, uma forma de fazer as crianças se apropriarem mais rápido da linguagem e da escrita. Ela informou a escolha por este tipo de texto em função à referência que ela construía a partir de sua prática docente. *“Eu tive os resultados do ano passado aí eu repeti. Porque a experiência ainda é curta na alfabetização. É meu segundo ano praticamente.”*. (ENTREVISTA realizada em 11 ago. 2014). A docente relatou que tinha como objetivo fazer com que as crianças identificassem palavras no texto que já tinham sido decoradas e, além disso, registrar algumas palavras da parlenda identificadas de acordo com seu número de letras. Desta forma, relatou informalmente

que, sob seu ponto de vista, esta era uma atividade de alfabetização, visto que um dos objetivos era fazer com que seus alunos localizassem a posição das palavras no texto e relacionassem sua escrita com o som correspondente.

Parlenda é uma palavra que tem origem do latim – PARLE – que significa falar. Socialmente ela tem a função de brincar oralmente com as palavras e servir de auxílio à memória. Nessa perspectiva, a professora utilizou-a para brincar com seus alunos e focar a atenção deles. Porém, ao escolarizar este texto para realizar atividades voltadas para a alfabetização dos alunos, a docente utilizou o texto escrito como contexto para a realização desse processo, colando o cartaz no quadro e lendo com os alunos até que eles a decorassem. Ou seja, a entrada da parlenda na sala de aula foi pela escrita, e não pela oralidade. A professora pesquisada por Tibúrcio (2014) trabalhou a parlenda de forma muito parecida, ou seja, ela brincou com os alunos oralmente, mas tendo o texto escrito como referência. Destaco também que, no caso dela, também houve uma sequência didática. O texto utilizado foi a parlenda dos dedos, que estava registrada no livro de Alfabetização Matemática e cujo objetivo era explorar a quantidade e o numeral cinco. Porém, a docente pesquisada por Tibúrcio (2014) extrapolou o objetivo inicial e realizou várias atividades com a turma. Antes de explorar a parlenda, conduzidos por uma aluna a turma fez uma brincadeira com os dedos das mãos, onde a mesma mostrava os dedos e os colegas diziam a quantidade apresentada. Logo após a professora leu a parlenda para as crianças e, para fazer sua aula ficar mais dinâmica, foi pedindo elas mostrassem os dedos correspondentes aos nomes que lia na parlenda.

DEDO MINDINHO

SEU VIZINHO

PAI DE TODOS

FURA BOLO

MATA PIOLHO.

FONTE: Tibúrcio (2014, p.139)

Destaco que esta professora, assim como a docente colaboradora de minha pesquisa, ao invés de brincar oralmente, partiu para a leitura do texto escrito. O que diferenciou o trabalho das duas foi que uma utilizou um cartaz colado no quadro e a outra teve o livro didático de Matemática como suporte. Porém, ambas extrapolaram os

objetivos iniciais da atividade, brincaram com as crianças, abriram espaço para mostrarem seus conhecimentos prévios, leram o texto escrito, para depois partir para a atividade de escrita.

Outra semelhança entre o trabalho da professora pesquisada por Tibúrcio (2014) e o realizado pela professora colaboradora de minha pesquisa, foi o fato de ambas, em algum momento da sequência didática, terem trabalhado o texto fora de ordem, pedindo para os alunos organizá-lo. Além disso, enfatizaram o som inicial de cada palavra, levando as crianças a identificarem onde estavam localizadas no texto para, dessa forma, conseguir organizá-lo. No entanto, gostaria de destacar que a professora pesquisada por Tibúrcio (2014) utilizou a parlenda para realizar um jogo na aula de informática. A partir de um *blog*, os alunos tinham que digitar o nome da professora para achar o jogo, que consistia em encontrar o nome de cada dedo indicado na imagem e clicar sobre ele.

No dia 15 de abril de 2014, a docente aproveitou que faria o trabalho com a parlenda e utilizou-a para esta finalidade. Sua primeira atitude foi colar o cartaz no quadro. Assim que fez isso, ela disse para as crianças que ali naquele cartaz havia uma parlenda e que fariam uma atividade com aquele texto. Criando um ritmo para o texto em forma de música, ela repetiu-o com os alunos diversas vezes até que decorassem o que estava escrito.

SALADA
SALADA SALADINHA
BEM TEMPERADINHA
COM SAL, PIMENTA, 1,2,3
FONTE: Diário de campo do pesquisador

Em seguida, a professora trabalhou o título, dando ênfase ao som das letras, destacando quais sílabas formavam a palavra, a quantidade de letras, os sons iniciais etc. Após realizar esta interação inicial, a professora entregou uma folha para cada aluno, contendo a mesma parlenda escrita. Apontou para o primeiro verso, destacou que havia um espaço entre as palavras do texto e, por meio de perguntas, levou a turma a refletir e a levantar hipóteses com relação ao espaçamento entre as palavras.

PROFESSORA: agora, oh, vamos escutar, então, pra gente trabalhar com esta parlenda aqui. Não quero ninguém recitando agora mais... é boquinha fechada. Quando eu escrevi esse cartaz aqui... porque eu deixei esse espacinho aqui?

ALUNA 1: Porque senão íamos ler saladasaladinha.

ALUNA 2: porque senão ia ficar tudo misturado.

PROFESSORA: muito bem. Vamos contar quantas palavras tem aqui na nossa parlenda?

(DIÁRIO DE CAMPO, 15 abr. 2014).

Na sequência, a professora releu a parlenda com as crianças. À medida que lia cada palavra, apontava-as com o dedo para que os alunos identificassem a escrita de cada uma, levando em consideração que sabiam o texto de cor. O fato de apontar o dedo demonstrou aos alunos as convenções no sentido de orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa. Demonstrou também uma preocupação em destacar esses espaços entre as palavras, inclusive lendo junto com a turma como ficaria o texto sem esses espaçamentos. Ao perceber essa lógica, seria possível aos alunos trabalhar a atividade escrita, onde teriam que identificar as palavras da parlenda de acordo com o número de letras. Segundo as orientações da SEE/MG,

No início do processo, uma atividade que contribui para o aprendizado da orientação e do alinhamento convencionais é o professor assinalar com o dedo as linhas dos textos que lê, para que os alunos observem a direção da leitura. Nesse caso, o professor atua como modelo e, ao mesmo tempo, cria oportunidade para os alunos observarem a relação existente entre o que ele lê e os signos escritos presentes no texto. Progressivamente, os alunos deverão ganhar autonomia, lendo por conta própria textos que ocupam linhas inteiras ou que se organizam em colunas, além de poemas de diferentes configurações (SEE/MG, 2004, p. 25)

A professora chamou a atenção dos alunos com relação à orientação da escrita, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ela foi contando, junto com as crianças, quantas palavras havia no texto. Concluíram que eram oito. Para compreender se os alunos haviam aprendido, a docente perguntou o que aconteceria se ela juntasse todas as palavras sem espaço. Duas alunas já alfabetizadas, disseram juntas que ficaria apenas uma palavra muito grande. A docente optou por sistematizar a atividade entregando um texto xerocado para cada criança, pedindo que colorissem os espaços em branco, fazendo a separação das palavras e demonstrando que, sem esses espaços, haveria apenas uma palavra. A professora pediu aos alunos que, à medida que fossem

colorindo, identificassem quantas palavras havia no texto. Mesmo tendo feito isso oralmente, ela pediu que fizessem novamente, agora individualmente. Como de costume, ela foi passando em todas as mesas para conferir a atividade. Destaco que nenhum aluno apresentou dificuldade para a realização da tarefa. Após separarem as palavras, passaram para a resolução de uma atividade em uma folha xerocada conforme descrito abaixo.

FIGURA 3 – Atividade com parlenda

PROCURE NA PARLENDIA E ESCRIBA AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU DE ACORDO COM O NÚMERO DE LETRAS.

[illegible]

FONTE: Diário de campo do pesquisador.

Depois de dar a orientação coletiva, a professora foi passando de mesa em mesa para orientar os alunos. Enquanto atendia individualmente, algumas crianças tentaram realizar as atividades sozinhas. Outros alunos ficaram dispersos, andando pela sala, sem se preocupar efetivamente com o que havia sido demandado como tarefa. Como viu que a maior parte da turma estava com dificuldade, a docente, como de costume, foi para o quadro e desenhou estes mesmos quadrados para realizar uma orientação coletiva.

PROFESSORA: turma ... olha pra cá... alguns entenderam o que eu pedi... quem não entendeu olha aqui...Na primeira palavrinha que eu pedi eu pedi tem quantas letras?

ALUNOS EM CORO: 6

PROFESSORA: agora eu vou lá na minha parlenda e tenho que contar.”

(DIÁRIO DE CAMPO, 15 de abr. de 2014).

Logo após ela se dirigiu novamente ao cartaz colado no quadro com a parlenda e foi contando as letras de palavra por palavra junto com os alunos. Apontou a palavra

SALADINHA com 9 letras. Perceberam que não cabia nos 6 quadradinhos. À medida que ela foi mostrando eles descobriram que com 6 letras era a palavra “salada”.

Na aula do dia 23 de abril de 2014, a professora deu sequência à atividade com a parlenda. Entregou para cada aluno uma folha com o texto escrito da mesma forma que havia feito na aula do dia 15 de abril. Porém, as frases estavam escritas ao contrário. Como já sabiam a parlenda de cor e já haviam percebido que a ordem das frases alteraria o sentido do texto final, a professora buscou meios de tornar a atividade mais complexa e desafiar as crianças a pensarem sobre estas convenções. A parlenda foi apresentada da seguinte forma:

1,2,3

COM SAL, PIMENTA

BEM TEMPERADINHA

SALADA, SALADINHA

FONTE: Diário de campo do pesquisador

Além da folha escrita, a professora colou um cartaz no quadro com a parlenda e, antes que os alunos realizassem a atividade na folha, ela fez a contextualização, levando as crianças a refletirem sobre o desafio que estava sendo proposto a partir da leitura do texto no cartaz. *“Olha aqui, agora nós vamos ler e eu vou apontando as palavras. Porque tudo que a gente falou está escrito aqui né...”* (DIÁRIO DE CAMPO, 23 abr. 2014). A docente leu as frases fora de ordem a partir do cartaz colado no quadro. Enquanto os alunos iam falando, ela ia apontando as palavras.

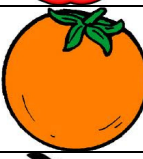
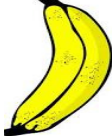
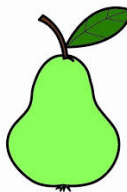
Após realizar esta interação, partiu para a atividade da folha. Ela disse para os alunos que tudo que eles falaram estava escrito na parlenda, só que ao contrário. Para que as crianças compreendessem o que deveria ser feito na atividade, a professora numerou cada frase da parlenda para que pudessem identificá-las durante a resolução do exercício proposto. Pediu que identificassem as frases na folha que receberam de acordo com a numeração colocada no quadro. Os alunos perceberam que as frases da parlenda na folha que receberam não estavam na mesma ordem que as frases coladas no cartaz fixado no quadro. A docente então orientou os alunos a recortarem as frases, colocarem

em ordem de acordo com o modelo fixado no quadro e depois colassem no caderno na ordem correta.

Na aula do dia 28 de abril de 2014, terceiro dia de trabalho com a parlenda, a docente entregou uma folha para os alunos com a atividade apresentada abaixo.

Figura 4 – Atividade com parlenda

AMORZINHO! CONTE QUANTAS LETRAS TEM CADA PALAVRA E REGISTRE A QUANTIDADE NOS QUADRINHOS. COLORIR A LETRA INICIAL.

		QUANTIDADE DE LETRAS
	UVA	
	MAÇÃ	
	LARANJA	
	BANANA	
	PERA	

FONTE: Diário de campo do pesquisador

Antes do recreio, os alunos ficaram colorindo o desenho das frutas. Quando voltaram para a sala, a docente escreveu o nome das frutas no quadro junto com seus respectivos desenhos. Assim como nas aulas anteriores, ela utilizou esse recurso para fazer as crianças acompanharem o que deveria ser feito. Como os alunos sabiam a parlenda de cor, repetiram junto com a professora. Ela levantou a seguinte questão:

“Essa salada saladinha aí é uma salada que leva coisas doces ou salgadas?”. Os alunos, em coro, responderam que a salada da parlenda levava coisas salgadas. Ela então disse que há saladas que não levam coisas salgadas, mas apenas coisas doces. Perguntou aos alunos se alguém sabia qual o nome desse tipo de salada. Aproximadamente cinco alunos disseram que era a salada de frutas. Partindo para a resolução da atividade da folha, ela deu a seguinte orientação: *“O que vocês vão fazer pra mim? Com o lápis de cor que eu pedi pra escolher uma cor, vão colorir pra mim somente a primeira letra.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 28 abr. 2014).

Logo que os alunos fizeram essa tarefa, a docente deu sequência à atividade. Coletivamente, ela foi contando com os alunos a quantidade de letras do nome de cada uma das frutas e foi registrando no quadro.

PROFESSORA: Agora estão perguntando pra gente quantas letrinhas tem a palavra UVA?

ALUNOS EM CORO: 3.

PROFESSORA: então vamos confirmar? Uma, duas, três...

Escreveram o numero 3 dentro do quadrado.

Fez o mesmo com as outras. Porém, ao invés de identificar pela escrita, ela identificou pelo desenho.

(DIÁRIO DE CAMPO, 28 abr. 2014).

Esta forma de realizar atividades com seus alunos de forma coletiva fazia parte da rotina da professora. Ela escrevia a atividade no quadro, fazia oralmente com eles e, na sequência, fazia o registro escrito. Como havia reproduzido no quadro o exercício da folha, foi registrando a quantidade de letras e pedindo que os alunos fizessem o mesmo na folha do exercício.

Na aula do dia 29 de abril de 2014, a professora finalizou essa sequência didática. Para iniciar a atividade, ela escreveu, no quadro, a palavra “salada” separada em sílabas. Começou chamando a atenção para o número de vezes que abre a boca para pronunciar esta palavra. *“Quando eu abracei as letrinhas tive que abrir a boca 3 vezes.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 29 abr. 2014). Esta foi uma maneira utilizada por ela para fazer os alunos perceberem o número de sílabas na palavra.

Dando sequência ao trabalho desenvolvido neste dia, o objetivo da professora foi trabalhar as famílias silábicas do S, L e D – sílabas estas que formam a palavra “salada” e que seriam o ponto de partida para o trabalho com alfabetização naquela atividade. Primeiro, escreveu no quadro as sílabas SA, SE, SI, SO, SU. Perguntou às crianças se sabiam palavras começadas com a sílaba SE. Como um dos alunos falou “Cecília”, a docente escreveu essa palavra no quadro e mostrou as semelhanças e diferenças entre palavras escritas com S e com C. Depois de ter explorado as sílabas iniciadas com a letra S, a professora escreveu no quadro a palavra SÃO, desafiando os alunos a fazer a leitura. Ela partiu de uma palavra significativa para os alunos – no caso, o título da parlenda – para trabalhar as famílias silábicas das letras S, L, D. À medida que as dúvidas foram surgindo, a professora levou os alunos a compreenderem as questões colocadas através de diferentes recursos. Utilizou como argumento o abraço das letras e, contando uma história, fez com que compreendessem as regras do uso das letras C e S. Mostrou que tem sons parecidos, mas que as convenções do sistema de escrita determinam qual das duas deve ser utilizada.

Na sequência, a docente trabalhou as sílabas do L. Perguntou aos alunos como ela poderia fazer para escrever a sílaba LA. Muitos falaram em coro que deveriam utilizar as letras “L” e “A”. À medida que as crianças falavam, ela ia registrando cada uma das sílabas no quadro. Fez o mesmo com a sílaba “LÃO”. Para desafiar seus alunos, ela disse que havia um objeto com “LÃO” que era usado para enfeitar festas. Antes que ela terminasse sua fala, parte das crianças gritou a palavra BALÃO. Uma das alunas falou a palavra “melão” e um aluno gritou “São João”. A professora disse: *“Parabéns para aqueles alunos que não estão gritando qualquer coisa.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 29 abr. 2014).

Por fim, a professora trabalhou as sílabas iniciadas com a letra D, registrando-as no quadro. A docente pediu que os alunos fossem falando palavras começadas com as sílabas DA, DE, DI, DO, DU. Uma das alunas falou os nomes Denise e Daniela, e um aluno falou dinossauro. Como um dos alunos respondeu gritando palavras aleatórias, ela fez um combinado com a turma para prestarem atenção ao que estava sendo perguntado, dizendo que havia alunos participando direitinho e que outros estavam apenas gritando. Retomando as sílabas começou a perguntar: *“O D com o A forma???”* (DIÁRIO DE

CAMPO, 29 abr. 2014). Os alunos responderam de forma coletiva e ela fez isso utilizando todas as vogais.

Depois do intervalo, a professora retomou a atividade relembrando com os alunos o título da parlenda. Como era o quarto dia em que era trabalhada, eles disseram tranquilamente que era “Salada”. Em seguida, a professora escreveu embaixo a palavra “sala”. Muitos alunos não compararam as duas palavras escritas e acabaram lendo “salada”. Ela mostrou para a turma que a única diferença entre as duas é que havia tirado a sílaba “DA”. Depois, a palavra explorada foi DEDO. Como começa com a sílaba “DE”, muitos alunos leram o nome da professora, realizando, desta forma, associações com a sílaba inicial. Para mostrar para a turma a leitura correta da palavra, a professora tampou primeiro a sílaba “DO”, perguntando para a turma o que havia sobrado: “*D com E é...*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 abr. 2014). Os alunos disseram que a sílaba formada era “DE”. Depois ela fez o mesmo com a outra sílaba. Para finalizar repetiu a palavra com os alunos, silabando.

Dando sequência, escreveu a palavra LUA. Identificando apenas a primeira sílaba, uma das alunas falou que estava escrito LUIZA. Depois a docente escreveu LIA, e alguns alunos conseguiram ler. A palavra seguinte foi DUDA e, à medida que a professora foi escrevendo, um dos alunos deduziu que era DUDA. “*Vamos ler juntos aqui... D com U = Du... D com A = da... isso mesmo... DUDA...*” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de abril de 2014). E, para finalizar, a palavra escrita foi LADO. Uma aluna, mais uma vez reconhecendo apenas a primeira sílaba, disse que era LARISSA. À medida que ia conduzindo os diálogos com as crianças, conforme descrito acima, a professora foi registrando as conclusões no quadro e estas deveriam ser copiadas pelos alunos no caderno.

SALADA

SA – SE – SI – SO – SU – SÃO

LA – LE – LI – LO – LU – LÃO

DA – DE – DI – DO – DU – DÃO

SALA – DEDO – LUA – LIA – DUDA – LADO

Fonte: Diário de campo do pesquisador.

Enquanto os alunos copiavam, a docente foi para o fundo da sala com as alunas alfabetizadas e pediu que lessem sozinhas com ela as palavras registradas no quadro. Esta foi uma maneira utilizada para ampliar o desafio desta atividade para estas alunas, visto que o conhecimento delas estava além do que estava sendo trabalhado com a turma.

Logo após os alunos realizarem os registros no caderno, ela retomou as famílias silábicas. Escreveu o nome LUIZA no quadro. Releu a família do L. Pediu que os alunos identificassem o LU de LUIZA. Fez o mesmo com o nome LAURA. Logo após escreveu o próprio nome no quadro. Mostrou a família do L. Repetiu o nome frisando as sílabas. *“Tem alguém da família do LA, LE, LI, LO, LU? Tem mais alguém que tem o nome da família do L? A Larissa levantou a mãozinha dela”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 abr. 2014). Para finalizar escreveu o nome Larissa no quadro. Foi mostrando onde estava presente a “família do L” no nome dela, apontando para a sílaba “LI”.

Analisando as especificidades e a importância do trabalho com parlendas, Souza (2005), aponta que este gênero textual constitui um importante acervo da poética popular que, de forma prazerosa e descontraída, vão sendo memorizadas e utilizadas em diversas situações de interação. Moraes e Leite (2005) complementam esta ideia ao afirmar que uma das vantagens do trabalho com a parlenda é o fato de serem textos curtos e facilmente memorizados pelas crianças. Ao saber o texto de cor, é possível voltarem mais sua atenção para a notação escrita e refletir sobre as palavras orais e seus segmentos. Desta forma, as palavras que se repetem quando recitamos a parlenda ou que são parecidas ficam mais evidentes.

Este é outro ponto que cabe acrescentar: a importância de refletir com os alunos sobre palavras que são parecidas, porque têm sons idênticos no começo (ou no meio), o que tecnicamente é chamado de aliteração. Para as crianças brasileiras, tendem a ser mais perceptíveis as aliterações no começo de palavras que em posição medial, ou mesmo que as rimas. Desse modo, parece bastante útil “brincar” com a produção oral de palavras que começam com sons semelhantes (ao mesmo tempo em que se vê suas formas escritas e se discutem suas características) (MORAIS; LEITE, 2005, p.86).

Souza (2005) afirma que nas classes de alfabetização vêm sendo valorizadas atividades que colocam os alunos que ainda não sabem ler diante de textos que sabem

de cor, com o objetivo de aproveitar os efeitos da memorização para uma decodificação oriunda os aspectos interativos com o texto.

Ao usar um texto que já conhece de memória, a criança vai ajustando o que já sabe (oralmente), ao que está escrito, atentando, portanto, para as relações envolvidas entre o oral e o escrito, ou seja, o que “falo” deve estar “escrito”, na ordem falada, favorecendo, nesse processo, a descoberta de novos padrões silábicos e a sistematização das devidas relações som-grafia (SOUZA, 2005, p.96).

Desta maneira, quando as metodologias utilizadas pelo docente são significativas e eficazes, desconstroem o artificialismo de atividades descontextualizadas que se limitam a relação som-grafia.

Analisando as capacidades desenvolvidas nesta sequência didática de forma mais sistematizada, destaco que, segundo uma das orientações contidas na Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental, “a escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita; há convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e frases (pontuação).” (SEE/MG, 2004, p. 23). Uma das preocupações é que o aluno compreenda a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa. Desta maneira, segundo as orientações da SEE/MG, é preciso que os alfabetizando percebam que os símbolos da escrita são unidades vinculadas a princípios de organização, como, por exemplo, a direção da leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo. Estas orientações sugerem que o professor assinale com o dedo as linhas dos textos que lê, para que os alunos observem a direção da leitura. Diante disto, a professora realiza de forma sistemática a escrita no quadro dos textos trabalhados em sala ou, ainda, cola um cartaz com esses textos. Durante a condução da atividade, ela vai lendo palavra por palavra com os alunos e apontando cada palavra com o dedo, objetivando que as crianças percebam esta convenção do sistema de escrita.

Ainda com relação ao domínio das convenções gráficas, há orientações para que o professor trabalhe com os alunos a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação (SEE/MG, 2004). Tendo a escrita uma segmentação diferente da fala, algo que pode induzir o aluno ao erro na hora da escrita é o fato de “os enunciados da fala parecem aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os

limites entre as palavras”. (SEE/MG, 2004, p. 25). Por isso, é sugerido que os professores leiam em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases. Além disso, outra sugestão é pedir que os alunos identifiquem os marcadores de espaço no texto, como, por exemplo, espaçamento entre palavras, pontuação e parágrafos.

No exercício da prática cotidiana, a professora deparou-se com problemas para os quais não tinha uma resposta imediata, tendo que buscar alternativas e construir caminhos. Percebe-se que ela aproveitou as sílabas que estava trabalhando para associá-las a palavras próximas das crianças, no caso, o nome de algumas delas. Desta forma, a docente parece ter conduzido sua aula para além do que havia sido planejado no início, que era trabalhar as famílias silábicas da palavra SALADA. Além disso, ao invés de apenas apresentar as sílabas de forma descontextualizada, ela não restringiu sua atividade a ações de codificar e decodificar, mas levou os alunos a refletir sobre o sistema de escrita alfabética através da atividade em questão. A forma como envolveu os alunos na atividade através dos diálogos estabelecidos e a aproximação com o contexto fez com que se adaptasse às situações colocadas pelo contexto, conduzisse os processos com seus alunos para além das orientações da SEE/MG.

3.1.3 Outras atividades que trabalham a relação letra/som

Na aula do dia 26 de março de 2014, a professora trabalhou apenas com vogais e utilizou como recurso o próprio corpo dos alunos que, movimentando-se, formariam as sílabas. Ela escolheu cinco crianças aleatoriamente e as levou para a frente da sala. Na camisa de cada uma, a docente colou uma vogal e fez um jogral para trabalhar a junção destas letras para a formação de sílabas. À medida que ia colocando as crianças lado a lado, selecionando as duas vogais que queria agrupar, foi dando ênfase ao som formado por estas vogais.

PROFESSORA: as vogais não gostam de ficar sozinhas... Elas gostam de se abraçar... A letrinha “A” quando vai dar um abraço no amiguinho dele, que é a letrinha “T”, vai dar o som de

Alguns alunos responderam: AI! (DIÁRIO DE CAMPO, 26 mar. 2014).

Como pode ser observado, a professora optou por realizar a atividade de forma lúdica, sem utilizar apenas atividades escritas. Explicar a junção das letras através do argumento do “abraço mágico” foi uma forma encontrada por ela para fazer as crianças compreenderem o que estava sendo trabalhado. Dando sequência à atividade, a docente relembrou com os alunos algumas situações cotidianas em que pronunciamos estas sílabas formadas a partir da junção das vogais.

PROFESSORA: quando a gente machuca e espetamos o dedo a primeira coisa que falamos é o que?

ALUNOS EM CORO: AI!

PROFESSORA: Mas ela também gosta de abraçar o “U”. Ele é muito amigo e adora abraçar a letrinha “U”.... O que será que vai formar quando ele abraçar a letrinha U?

Alguns alunos responderam: auuuuu

PROFESSORA: uai, igual lobo mau?

Os alunos começaram a imitar o som de vaia,....

PROFESSORA: vocês lembraram do lobo, mas tem um bichinho que adora reproduzir esse som...

ALUNOS EM CORO: o cachorro!!! au, au, au, au....

Agora tem uma letrinha aqui que adora o “I”... Qual palavrinha será que vai formar aqui?

Alguns alunos responderam: EI!

PROFESSORA: ah, quando a gente vê um coleguinha na rua a gente fala o que???

ALUNOS EM CORO: EI !!!

PROFESSORA: se eu precisar escrever “EU”... Que letras vou precisar?

Alguns alunos responderam: o E e o U.

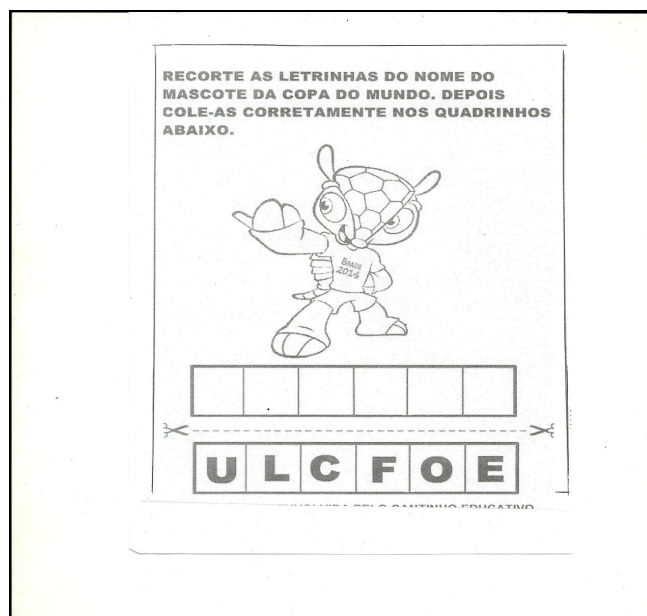
(DIÁRIO DE CAMPO, 26 mar. 2014).

A docente utilizou duas formas para trabalhar os encontros vocálicos: em determinados momentos ela partia das letras para formar as sílabas e, em outros momentos, ela pronunciava a sílaba e pedia que os alunos identificassem quais letras formavam estas sílabas. Desta maneira, em determinados momentos da atividade ela pedia a cada um dos alunos que estavam representando as vogais que escolhesse qual letra queria “abraçar”, fazendo com que pensassem sobre o sistema de escrita ao perguntá-los qual era o som formado.

Ao utilizar as crianças como suporte para colar as vogais, ela trabalhou com uma atividade envolvendo o grande grupo (LEAL, 2005) e fez com que os alunos refletissem, de forma lúdica, a junção entre as vogais. Indo além do que tinha planejado, estabeleceu aproximações com o cotidiano dos alunos quando relembrou situações onde utilizamos os encontros vocálicos como, por exemplo, quando dizemos “EI” ao cumprimentar uma pessoa, ou o “AU” que representa o som do latido do cachorro.

Outras duas atividades a serem destacadas com relação à sistematização da relação letra/som foram relacionadas ao tema Copa do Mundo, visto que o primeiro semestre de 2014 antecedeu a realização deste evento aqui no Brasil, incluindo jogos em Belo Horizonte. Elas aconteceram nas aulas dos dias 26 e 27 de maio de 2014. Na primeira aula, dia 26 de maio, a professora utilizou a palavra FULECO – mascote da copa – para sistematizar conhecimentos relacionados à natureza alfabética do sistema de escrita. Para tal, trabalhou a atividade xerocada abaixo.

Figura 5 – Atividade de sistematização



FONTE: Diário de campo do pesquisador.

Para iniciar a atividade, a docente soletrou a palavra “FULECO” com as crianças para que percebessem o som individual de cada letra e como ficaria a junção destas na formação da sílaba.

PROFESSORA: como que eu escrevo a sílaba FU ?

ALUNOS EM CORO: F com U

PROFESSORA: F com U faz o quê?

ALUNOS EM CORO: FU

PROFESSORA: como que eu faço LE?

ALUNOS EM CORO: L com E.

PROFESSORA: e como que eu faço CO?

Um aluno falou que era C com A. Ela escreveu no quadro com a letra A e fez os alunos perceberem que ia ficar FULECA. Uma aluna concluiu que era C com O. (DIÁRIO DE CAMPO, 26 mai. 2014).

Gostaria de destacar a preocupação da professora em levar os alunos a refletir, a partir da fala do aluno, como a troca de vogais gera sons diferentes na leitura da sílaba. Depois que entregou a folha xerocada com a atividade, a docente orientou as crianças da seguinte forma: *“Tá vendo este quadradinho aqui embaixo gente? Quem escreveu FULECO não sabia escrever, escreveu tudo misturado. Vocês vão pegar a folha, separar, cortar os quadradinhos na linha e montar aqui dentro o nome dele.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de maio de 2014). Ela aproveitou que os alunos estavam realizando esta atividade para fazer uma avaliação diagnóstica, objetivando analisar o nível da escrita. Para tal, chamou as crianças individualmente em sua mesa para ditar algumas palavras e perceber como elas pensavam o sistema de escrita a partir da forma como realizaram o registro dessas palavras.

Na aula do dia 27 de maio de 2014, a professora deu sequência ao trabalho de identificação de grafemas e fonemas para a formação das palavras. Ainda utilizando a palavra FULECO como referência, ela trabalhou a atividade abaixo com as crianças.

Figura 6 – Atividade de identificação de grafemas

ESCREVA A LETRA INICIAL DE CADA DESENHO NOS QUADRINHOS E DESCUBRA O NOME COMPLETO DO MASCOTE DA COPA DO MUNDO.					
					

FONTE: Diário de campo do pesquisador.

Gostaria de destacar que, segundo Silva (2005), atividades como essa de análise fonológica em que o aluno tem que pensar o som inicial das palavras podem, aparentemente, não ser tão desafiadoras. No entanto, “é importante para os alunos que ainda não compreendem que a escrita tem relação com a pauta sonora. Portanto, atividades desse tipo são fundamentais para os alunos nos estágios iniciais da alfabetização.” (SILVA, 2005, p.141). Este conhecimento foi sistematicamente trabalhado nesta atividade.

Para explicar a atividade, a professora deu a seguinte orientação: “Agora vocês vão me ajudar a descobrir um segredo que está guardado aí embaixo. Nós vamos ter que escrever a primeira letra dos desenhos que estão aí. Qual é o primeiro desenho que está aqui na folha?” (DIÁRIO DE CAMPO, 27 mai. 2014).

Os alunos foram falando o nome de todos os desenhos. Como de costume, ela foi trabalhando letra por letra com as crianças e identificando o fonema de cada uma e também a junção destas letras na sílaba. Ou seja, além da palavra FULECO, ela trabalhou a escrita do nome de todos os desenhos cujas letras iniciais formavam esta palavra.

PROFESSORA: O primeiro desenho aí é uma faca. Como eu faço FACA? Primeiro é ...

ALUNOS: F com A...

PROFESSORA: como eu faço CA?

ALUNOS: C com A.

(DIÁRIO DE CAMPO, 27 mai. 2014)

A professora, em seguida, escreveu a palavra “faca” no quadro. Pediu que os alunos identificassem a primeira letra da palavra e escrevessem no quadrado. Assim fez com os outros desenhos. Foi soletrando as sílabas e escrevendo a palavra inteira no quadro, destacando a letra inicial. Gostaria de mencionar a escrita da palavra “casa”. Para mostrar às crianças porque a escrita da palavra era com S mesmo tendo o som de Z, a docente utilizou a seguinte estratégia: *“O “S” no meio das vogais fica metido e quer até virar Z. Por isso o “S” aqui tem o som de ... Z”* (DIÁRIO DE CAMPO, 27 mai. 2014). Feita esta interação com a turma, a atividade foi concluída com o registro das palavras formadas no caderno.

A professora parece ter conduzido a atividade de forma a ultrapassar o objetivo inicial de identificação das letras iniciais. Como de costume, foi para o quadro e soletrou todos os nomes dos objetos desenhados na folha. A forma como direcionou a atividade levou os alunos a refletir sobre a formação de todas as sílabas de todas as palavras, dando ênfase à correspondência grafema-fonema. Para resolver um problema surgido no contexto de condução das atividades, no caso o uso da letra S na palavra casa ao invés da letra Z, a docente contou uma história fazendo com que as crianças percebessem, a partir de uma linguagem acessível, essa convenção do sistema de escrita.

Outro ponto que chamou a atenção foi quando a professora escreveu ESCOVA na atividade do dia 27 de maio de 2014, e uma aluna disse que era só tirar o V e colocar o L formava a palavra escola. Ela aproveitou esta fala para sistematizar este conhecimento com a turma. Primeiro escreveu a palavra ESCOVA no quadro. Soletrou e foi lendo sílaba por sílaba para que percebessem quais letras deveriam utilizar. Logo após, desmanchou a letra V, substituindo-a pela letra L. Realizou a mesma ação, porém, destacando a diferença dos sons das letras L e V e como o uso destas poderia influenciar na formação final da palavra.

Segundo as orientações da SEE/MG (2004), é importante que o professor desenvolva atividades em sala de aula que levem o aluno a compreender o sistema de

escrita alfabética. Dentre estas atividades, sugere-se ao docente que trabalhe com palavras parecidas, explorando a contraposição entre elas. O desafio proposto seria, desta forma, levar as crianças a descobrirem a correspondência correta entre sons e letras para obter a grafia das palavras desejadas.

Uma capacidade trabalhada sistematicamente nessas duas atividades está relacionada à “compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita”. Um sistema de escrita é alfabético quando seu princípio básico é o de que cada “som” é representado por uma “letra”. Desta forma, é importante que o aluno compreenda a relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler:

Analizando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese de que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita. É necessário que o professor saiba identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese e na descoberta da explicação que realmente funciona para o sistema de escrita do português (SEE/MG, 2004, p. 31).

O documento sugere ao professor, nesta perspectiva, que trabalhe a base do sistema de escrita alfabética, ou seja, que cada som é representado por uma letra. Orienta-se também que o docente trabalhe com atividades que levem a criança a formular hipóteses, pedindo-lhes que ordenem um conjunto de letras dispostas aleatoriamente para produzir determinadas palavras. “Nesse caso, o desafio é descobrir a correspondência entre “sons” e “letras” para obter a grafia das palavras desejadas.” (SEE/MG, 2003, p. 32).

Outra capacidade também desenvolvida de forma mais sistematizada nestas atividades refere-se ao conhecimento das relações entre grafemas e fonemas: ou seja, os fonemas são representados por grafemas.

Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso, então, que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. (SEE/MG, 2003, p. 32).

Desta maneira, a SEE/MG orienta que este aprendizado representa um avanço decisivo no processo de alfabetização. O aluno deve compreender que o princípio geral que orienta a escrita é a correspondência entre grafemas e fonemas. “É muito importante que o professor saiba reconhecer e valorizar esse progresso fundamental do aluno em direção à conquista do sistema de escrita.” (SEE/MG, 2003, p.31).

Embora estas duas atividades não tivessem sido preparadas por ela e fossem padrão em todas as turmas do 1º ano, a professora conduziu o processo de uma forma que não se restringiu ao registro na folha xerocada. Durante toda a aula, dialogou com os alunos, levando-os a refletir sobre o sistema de escrita alfabética através das atividades.

3.1.4 Atividades com jogos

A preocupação da docente em levar os alunos a refletirem sobre o processo da escrita e, ao mesmo tempo, participar efetivamente da construção do conhecimento através de suas opiniões e hipóteses, também pode ser evidenciada a partir do jogo do bingo realizado na aula do dia 21 de maio de 2014. Ela já havia realizado esta atividade outras vezes, mas resolveu fazer diferente, de forma que fosse mais desafiadora para as crianças. “*Aquele dia eu ditei as letras... hoje eu vou falar uma palavrinha e vocês vão me dizer com que letra começa... mas eu não vou ficar ajudando tá...*” (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de maio de 2014).

A primeira ação foi desenhar uma das cartelas no quadro para ilustrar como o jogo deveria acontecer. A regra era que quem completasse uma coluna na vertical ou na horizontal ganharia. Ao falar uma palavra que começasse com a letra sorteada, as crianças deveriam identificar qual era essa letra. Apresento abaixo a transcrição da primeira rodada do jogo para ilustrar como ela foi desafiando a turma a pensar sobre as letras à medida que ia sorteando.

PROFESSORA: Vamos lá... a primeira palavrinha é FOCA... qual é a primeira letra da palavrinha FOCA?

ALUNOS: letra F.

Foi falando outras palavras com a letra F.

PROFESSORA: a letrinha é da palavrinha LUCAS.

LUCAS: L de Lucas.

PROFESSORA: a próxima letrinha ... a palavrinha que ela começa é melado...qual é a primeira letra de melado?

MARCOS: M de Marcos.

PROFESSORA: qual a primeira letrinha de girafa?

MARINA: G de gel.

PROFESSORA: agora a próxima... é a primeira letrinha da palavrinha relógio.

Alunos marcando na cartela e falando as letras que achavam.

PROFESSORA: agora a primeira letrinha da palavrinha amor.

PROFESSORA: a primeira letrinha do nome da professora mais linda do [nome da escola em que foi realizada a pesquisa].

PROFESSORA: agora é a primeira letrinha da palavra jabuti.

Alex gritou que era o J.

PROFESSORA: a próxima... é a primeira letrinha da palavra ESCOLA... É a letrinha E.

Cíntia ganhou.

PROFESSORA: a primeira vencedora da brincadeira foi a Cíntia. Vamos bater palma para a Cíntia.

(DIÁRIO DE CAMPO, 21 mai. 2014).

Na segunda rodada, aconteceu uma situação diferenciada quando a professora sorteou a letra H. Como os alunos ainda não dominavam as convenções da escrita referentes a esta letra, ela fez uma intervenção para que compreendessem as especificidades dessa letra e pudessem participar efetivamente daquele momento de construção de conhecimentos feito, principalmente, de forma oral, mas também sistematizado através da atividade do bingo.

PROFESSORA: É a primeira letrinha da palavra HORA. Apesar de ter...

Uma das alunas respondeu que era o H. A professora foi para o quadro.

PROFESSORA: O h, quando abraça as vogais, ele não tem som. Hora começa com a letrinha h. hipopótamo, helicóptero, homem. Quem tiver o H marca o H de hora.”

(DIÁRIO DE CAMPO, 21 mai. 2014).

Leal (2007) aborda a importância dos jogos para a alfabetização. Segundo esta autora, além de terem uma boa aceitação por parte das crianças, os jogos fazem com que sejam envolvidas na aula de forma efetiva.

Das diversas capacidades desenvolvidas, “conhecer o alfabeto” foi uma das mais trabalhadas de forma sistematizada. Essa discussão parte do pressuposto que, a partir das 26 letras do alfabeto, é possível escrever qualquer palavra da língua portuguesa. Logo, é fundamental que o aluno conheça todas as letras do alfabeto, o que pode auxiliar na leitura e na compreensão da grafia das palavras. Segundo as orientações da SEE/MG (2004), é importante que o professor apresente todas as letras preferencialmente seguindo a ordem alfabética. Esta, no entanto, não é uma prática exercida pela professora. Conforme descrito na análise desta atividade do bingo, ela não trabalha as letras do alfabeto uma a uma. Pelo contrário: apresenta todas as letras para os alunos ao mesmo tempo, e a partir das sílabas das palavras trabalhadas por elas em suas atividades de alfabetização. Porém, ela tem um alfabeto na sala, em ordem alfabética e acima do quadro, onde os alunos regularmente consultam as letras. Oliveira (2004) aponta em sua pesquisa duas professoras que utilizavam o bingo para trabalhar o sistema de escrita alfabética. Porém, ao invés de utilizar letras, utilizavam sílabas. Inclusive eram professoras que também não trabalhavam a sequência: alfabeto – sílabas – palavras – frases – texto. O ponto de partida dessas professoras era o texto.

Segundo as orientações da SEE/MG, é necessário que o professor, ao apresentar o alfabeto para a turma, leve as crianças a descobrir que se trata de um conjunto estável de símbolos cujo nome foi criado para indicar um dos fonemas que cada uma delas pode representar na escrita (SEE/MG, 2004). Ao invés de apenas falar a letra sorteada, ela apresentou uma preocupação em levar os alunos a refletir sobre o sistema de escrita alfabética quando falou palavras cuja inicial eram as letras sorteadas. Além de envolver as crianças na atividade com relação à ludicidade proporcionada, aproveitou este momento para fazê-las levantarem hipóteses e estabelecerem relações entre grafema e fonema, mesmo que apenas oralmente. Ao conduzir a atividade com a turma, surgiu uma situação na qual a professora teve que criar uma forma de fazê-los compreender o uso da letra H. Seu argumento foi que, quando esta letra “abraça” as outras, ele não produz som. Gostaria de destacar também o envolvimento das crianças que identificaram a inicial das palavras faladas pela professora com a inicial do próprio

nome. Enfim, a forma como ela conduziu a atividade com a turma fez com que todos ficassem envolvidos e, ao mesmo tempo, aprendessem estas convenções do sistema de escrita citadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender as práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais e possíveis relações entre essas práticas, e o que está prescrito pelas políticas educacionais para o ciclo inicial de alfabetização. Para que tal objetivo fosse alcançado, investiguei as práticas de uma professora alfabetizadora que estava lecionando pela segunda vez em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. A partir dos dados coletados durante a observação realizada, procurei compreender como a professora colaboradora desta pesquisa conduzia suas aulas e também como um conjunto de atividades recorrentes compunham as práticas de alfabetização realizadas por ela. Durante o percurso percebi que essa alfabetizadora era influenciada pelas prescrições das políticas educacionais, mas, ao mesmo tempo, criava um movimento em sala de aula para lidar com as situações ocorridas nesse espaço vivo e dinâmico.

A análise das práticas me levou a perceber uma preocupação da professora, em todas as aulas, de registrar as atividades xerografadas no quadro para que as crianças acompanhassem como essas atividades deveriam ser feitas. Ela envolvia os alunos nas tarefas de forma a levantarem hipóteses, darem opiniões, pensarem sobre as respostas. Ao mesmo tempo, havia uma cobrança da escola para que seus alunos fossem alfabetizados. Há, também, por parte das políticas educacionais, as avaliações oficiais que medem o nível de conhecimento adquirido pelos alunos. Diante deste contexto, mesmo conduzindo o processo, preocupando-se com a interação dos alunos, esta professora utilizava a escrita como forma de controlar o que as crianças estavam realmente aprendendo. Primeiro ela fazia as mediações oralmente, envolvia a turma, mas no final havia sempre o registro escrito, pois precisava criar maneiras para conseguir acompanhar a turma e perceber as possíveis lacunas a serem preenchidas.

Ferreira (2007) afirma que a cultura escolar transcende o currículo e as formas de organização escolar. Segundo esta autora, os professores constroem práticas no cotidiano da sala de aula. O que acontece na escola não é fruto apenas de teorias e de documentos e discursos oficiais. As invenções dos professores alfabetizadores fazem com que os discursos e práticas sejam transformados a partir do contexto. Levando-se

em consideração o movimento que existe em sala de aula e partindo-se do pressuposto que ela é “viva” e dinâmica, a todo o momento ocorrem situações inusitadas. Naquele momento “real de sala de aula” o professor tem que agir, independente dos materiais que tem para consultar. Ao lidar com isso, o docente age apoiado em determinados discursos que circulam no meio acadêmico. Estes discursos são oriundos de fontes diversas: cursos de formação continuada, graduação, pós graduação, leituras etc. Além dos discursos oficiais, circulam também discursos entre os próprios professores que, ao trocar experiências, compartilham práticas com seus pares.

No caso da professora colaboradora desta pesquisa, conforme mencionado no capítulo 2, esses discursos foram apropriados através de suas práticas anteriores, de conversas com professores mais experientes, na busca de informações em sites que tratam a temática alfabetização e letramento e revistas especializadas em educação etc. Segundo informou, aprendeu muito, também, durante sua formação na graduação. Nesse sentido, a partir da experiência como docente e de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, a professora criava maneiras de lidar com as situações surgidas em sala de aula. A forma como conduzia o planejamento demonstrava esse movimento. Cumprindo a exigência de identificar para cada atividade o eixo e a capacidade, ela parecia ter um grande domínio das capacidades propostas na Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental.

Conforme foi explicitado nos capítulos desta dissertação, há muitas pesquisas que permitem verificar que existe uma recorrência das práticas observadas nesta pesquisa. Ou seja, ao chegar à sala de aula e observar a prática desta professora, percebi que estas práticas também foram indicadas em outras pesquisas que estudam salas de aula de alfabetização. Desta maneira, as práticas desta professora não eram isoladas, mas demonstraram que mais professores têm buscado saídas para lidar com os movimentos surgidos em sala de aula. Isso tem indicado que as discussões sobre letramento ainda não foram tão apropriadas por parte dos professores, mas eles estão buscando formas de lidar com estes discursos.

De um lado existe o discurso oficial, neste caso específico, da SEE/MG através das políticas educacionais. Do outro lado, havia o que a professora fazia em sala de aula a partir do que esses discursos oficiais determinavam, utilizando muito do que

aprendeu a partir de suas experiências. Como os dados foram mostrando, foi possível conseguir fazer uma relação entre o que a professora fazia, as práticas recorrentes demonstradas em outras pesquisas e o que era orientado pelas políticas educacionais através da Matriz Curricular do 1º ano do ensino fundamental.

Gostaria de retomar vários exemplos destas práticas recorrentes que foram citadas nesta pesquisa. Uma delas é o trabalho com parlenda. Segundo Souza (2005), muitas classes de alfabetização têm valorizado este tipo de texto, visto que é uma maneira de colocar alunos que não sabem ler diante de textos que sabem de cor. Ou seja: os efeitos desta memorização, fazendo com que o texto ficasse familiar, ajudaria os alunos a decodificar a partir da interação com o texto escrito. Partindo desta perspectiva, muitos professores alfabetizadores introduzem a parlenda a partir do texto escrito como mediador, e não através de brincadeiras orais, modificando seu objetivo inicial ao escolarizar este texto: brincar oralmente com as palavras para servir de auxílio à memória. A professora pesquisada por Tibúrcio (2014), assim como a professora colaboradora desta pesquisa, utilizaram como suporte o texto escrito para, como pretexto, trabalhar com os alunos o sistema de escrita alfabética.

Outra prática recorrente nas turmas de alfabetização é a leitura de histórias. Segundo Brandão e Rosa (2005), quase todos os professores alfabetizadores leem histórias para seus alunos como forma de se aproximar dos discursos do letramento. O objetivo é aproximar as crianças dos textos que circulam fora de sala de aula e que cumprem uma função social. Estas práticas foram evidenciadas na pesquisa de Tibúrcio (2014) e na sala de aula investigada nesta pesquisa: para iniciar a atividade, ambas professoras exploravam os elementos da capa, levavam os alunos a anteciparem os acontecimentos da história a partir das ilustrações, trabalham o significado das palavras etc.

Outra prática recorrente apontada nas pesquisas tem sido o trabalho com o calendário. Uma das orientações da SEE/MG (2004) é que o professor leve os alunos a diferenciar letras, números e levantar hipóteses sobre os símbolos que representam os números no calendário. Esta prática foi apontada nesta pesquisa e também nas pesquisas de Cabral (2008), Leite (2011) e Almeida (2012). Todas as professoras pesquisadas exploravam os dias do mês, os dias da semana e, oralmente, levavam os alunos a

levantar hipóteses para estabelecer relações entre o conteúdo trabalhado e a disposição destas informações no calendário enquanto texto que circula socialmente.

Gostaria de retomar também a questão dos chamados “ditados mudos” como forma de avaliação diagnóstica. Como discutido anteriormente, Cagliari (1998) destaca que muitos professores alfabetizadores utilizam os ditados para o aluno escrever o nome das figuras, denominando-o ditado mudo. O objetivo destes professores é avaliar o desempenho do aluno para ver o que aprenderam com relação à escrita. A pesquisa de Tibúrcio (2014) aponta uma prática muito próxima com uma das detectadas nesta pesquisa. A professora pesquisada por ela, explicitou utilizar a escrita individual para avaliação diagnóstica e perceber como as crianças pensavam sobre a escrita. Utilizava também os momentos denominados por ela de “escrita coletiva” para dar ênfase aos sons das palavras e ajudar as crianças a refletir sobre as mesmas.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a prática em sala de aula. O objetivo inicial não era ver como a professora lidava com as políticas educacionais. Porém, ao observar o conjunto destas práticas, percebi que a professora era influenciada por estas políticas e que havia uma recorrência destas práticas em outras salas de aula de alfabetização. Não podemos deixar de considerar que as prescrições das políticas educacionais têm influenciado, de certa maneira, a prática dos professores alfabetizadores, que têm buscado uma forma de conduzir seu trabalho. Porém, mesmo sendo influenciadas pelos discursos oficiais estas práticas também são marcadas pela experiência dos docentes e pelo cotidiano da sala de aula, espaço único, de movimento. Os professores não têm ficado estáticos diante deste contexto. Eles têm tomado decisões e demonstrado uma recorrência com relação à busca de saídas para as situações ocorridas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. (Orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p. 11 a 22).
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andrea Teresa Brito. As praticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 38, maio/ago. 2008.
- ALMEIDA, Ana Caroline de. *Ensino Fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de 6 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2012.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O método nas ciências naturais e sociais. São Paulo: Pioneira, 2004.
- _____. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRE, Marli Elizia Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perruzi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perruzi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.27-44.
- BRANDAO, Ana Carolina Perruzi; ROSA, Ester Calland de Sousa; Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDAO, Ana Carolina Perruzi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 45-64.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.
- CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. *O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os alunos aprendem?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, Pernambuco, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores? In: MORAIS, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-70.

DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yvona S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

_____, Marília Claret Geraes. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. *International Studies on Law and Education*, 12 set-dez 2012, p. 43-48.

FERREIRA, Andrea Teresa Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Teresa Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-78.

FERREIRA, Andrea Teresa Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Teresa Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 51-64.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCO, Marco Antonio Melo. *Práticas discursivas e a construção da participação e da fala dos alunos em uma turma de alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2002.

GALVAO, Andrea; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.11-28.

GONÇALVES, Macilene Vilma. *Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2014.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 450-460, dez.2006.

_____, Cecília. *Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando*. In: Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. (Orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.73-94.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. *Alfabetização: evolução das habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, Pernambuco, 2011.

LOPES, Bernarda Elana Madureira. *Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2011.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Práticas de letramento nos primeiros anos escolares*. In: Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-48.

MORAIS, Artur Gomes de. LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, Pernambuco, 2004.

PAULINO, Graça. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 67-78, 2004.

PAULINO, Graça. *Saramago na Pedagogia: Leitura literária e seu uso docente*. In: Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SANTO, Ercileia Batista do Espírito. *Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. (Orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.111-132.

SEE/MG. *Instrumentos da Alfabetização. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, 2004 (Coleção CEALE).

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-146.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *26ª Reunião Anual da ANPEd* (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT 10. Poços de Caldas: 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>>. Acesso em: 25 set.2013.

_____, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____, Magda. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas das professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2009.

SOUZA, Ivane Maria Pedrosa. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDAO, Ana Carolina Perruzi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 83-100.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. *As práticas de alfabetização em duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Faculdade de Educação, Espírito Santo, 2010.

TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. *Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental: um estudo de caso etnográfico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2014.